

Sirkku Latomaa (toim.)

ÄIDINKIELI JA TOISET KIELET

**Pohjoismainen kaksikielisyystyöpaja
Tampereella 18.–20.10.2002**

Tampere Studies in Language, Translation and Culture, Series B 1

Tampere University Press
Tampere 2004

Sarjan toimituskunta:

Ewald Reuter (päätoimittaja)

Leila Haaparanta

Risto Kunelius

Anna Mauranen

Anneli Pajunen

Arja Rosenholm

Olli Salminen

Pekka Tammi

Liisa Tiittula

Jaana Vuori

Toimitussihteeri:

Tommi Nieminen

ISBN 951-44-5999-7

ISSN 1795-1208

Verkkojulkaisun versio 2, marraskuu 2004

Tampere University Press

Tampere 2004

SISÄLLYS

SIRKKU LATOMAA	
Saatteeksi.....	i
VIRGINIJA DZVONKAITĖ-KOIVULA	
Monikielisyys, sosiaalinen ankkuroituneisuus ja sosiaalinen osallistuminen Baltian maissa 1990-luvun alussa	1
SIRJE HASSINEN	
Kaksikielinen lapsi luokkahuoneessa	15
SANNA ISKANUIUS	
Venäjänkieliset toiseen asteen opiskelijat Suomessa: pohdintoja identiteetistä ja kielestä.....	28
RAIJA KANGASSALO	
Toisen polven ruotsinsuomea: havaintoja ruotsinsuomen sanaston ja syntaksin kehityksestä	43
ANJA KARHUNEN	
Saksansuomalaisten perheiden ja lasten suomen kielen käyttö ja sen merkitys.....	56
KARITA MÄRD	
Millä eväin kielikylpyopettajaksi? Koulutukseen hakijoiden kielellinen tausta ja ruotsin kielen suullinen taito	67
LEENA NIIRANEN	
Oppimisen kohteena suomen verbit: kaksikielisten oppilaiden ja luokkahuoneoppijoiden verbisanaston ja verbintaivutuksen vertailua	79
MARJATTA NORMAN	
Suomi toisena kielenä Tromssan ja Finmarkun lääneissä Pohjois-Norjassa.....	97
KRISTIINA PRAAKLI	
Koodinvaihdosta Tampereen virolaisten kielenkäytössä	106
ANNIKA PASANEN	
Inarinsaamelainen menestystarina: kielipesästä kaksikielisyteen	117
KIRJOITTAJAT.....	125

Saatteeksi

Suomalaislasten kielten ja kaksikielisyyden tutkijoiden verkosto (SUKKA) perustettiin vuonna 1994. Perustamisestaan asti SUKKA-verkosto on toiminut jäsentensä tärkeänä yhteistyö- ja keskustelufoorumina. Verkosto on järjestänyt työpajoja, joiden tavoitteena on ollut luoda ja vahvistaa yhteyksiä Pohjoismaissa toimivien kaksikielisyydetutkijoiden välille. Ruotsista, Norjasta ja Tanskasta verkoston piirissä on tutkijoita, jotka tarkastelevat suomalaisvähemmistöjen kielioaloja omilla maissaan, ja Suomesta on mukana tutkijoita, joiden kiinnostuksen kohteena on suomen kieli ensi- tai toisena kielenä. Viime vuosina verkostoa on pyritty laajentamaan myös Pohjoismaiden lähialueille.

SUKKA-verkosto on tähän mennessä järjestänyt kuusi työpajaa: Göteborgissa (1994), Tromssassa (1996), Helsingissä (1997), Kööpenhaminassa (1999), Uumajassa (2001) ja Tampereella (2002). Työpajojen pohjalta on tätä ennen julkaistu kolme artikkelikokoelmaa:

Huss, Leena (red.) 1996. *Många vägar til tvåspråkighet. Föredrag från ett barnspråkforskarseminarium vid Göteborgs universitet den 21–22 oktober 1994*. Uppsala Multiethnic Papers 38. Centrum för multietnisk forskning. Uppsala: Uppsala universitet.

Lindgren, Anna-Riitta & Norman, Marjatta (red.) 2000. *SUKKA-WORKSHOP Skandinavisk nettverk for forskere innen området finske barns språk og tospråkighet*. Nordlyd. Tromsø University Working Papers on Language and Linguistics 29.

Kangassalo, Raija & Mellenius, Ingmarie (red.) 2003. *Låt mig ha kvar mitt språk. Den tredje SUKKA-rapporten. = Antakaa minun pitää kieleni. Kolmas SUKKA-raportti*. Skrifter från moderna språk 11. Institutionen för moderna språk. Umeå: Umeå universitet.

Käsillä oleva julkaisu perustuu Tampereen yliopistossa 18.–20.10.2002 pidettyyn työpajaan, jonka aiheena oli *Äidinkieli ja toiset kielet*. Julkaisun kymmenen artikkelia käsittelevät pohjoiseurooppalaista kaksi- ja monikielisyyttä, Jäämeren rannalta aina Baltiaan ja Saksaan. Seitsemän artikkelia pohjautuu työpajassa pidettyihin esitelmiin; kolme artikkelista on saatu työpajan jälkeen SUKKA-verkostoon liittyneiltä. Artikkeleita yhdistää sama teema: kaksikielisyyden ja kaksikielisyydessä tapahtuvat muutokset. Muutosprosesseihin – esimerkiksi kaksikielistymiseen, kielen menetykseen ja kielen elpymiseen – vaikuttavia tekijöitä tarkastellaan artikkeleissa yhteiskunnan, ryhmän ja yksilön tasolla. Erittäin merkittäväksi tekijäksi osoittautuu koulutus, ja kielikoulutusta koskevia artikkeleita onkin julkaisussa useita.

Artikkeleissa suomen kieli on kontaktissa ruotsin, norjan, inarinsaamen, saksan, venäjän tai viron kanssa – toisinaan enemmistökielenä, toisinaan vähemmistökielenä. Suomen ja ruotsin kontaktia kuvaavat **Raija Kangassalo** ja **Karita Mård**. Kangassalo tarkastelee käynnissä olevaa ruotsinsuomen erilliskehitystä, joka näkyy sanaston ohella myös syntaksissa. Mårdin aiheena on opettajankoulutus ja sen uudet haasteet: suomenkielisten opiskelijoiden kouluttaminen ruotsin kielen kielikylpyopettajiksi.

Pohjois-Norjassa asuvan suomenkielisen vähemmistön kielioaloja käsittelevät **Marjatta Norman** ja **Leena Niiranen**. Normanin aiheena on kveenitaustaisten oppilaiden

suomen kielen opetuksen tila, ja Niiranen on tutkinut suomen kielen oppijoiden verbi-sanastoa ja verbintaivutusta.

Vähemmistön vähemmistön, inarinsaamelaisten, kielitilannetta on tutkinut **Annikka Pasanen**. Hän kuvaa artikkelissaan inarinsaamen elpymistä kielipesätoiminnan avulla ja pohtii syitä siihen, miksi toiminta ei ole tuottanut aivan samanlaisia tuloksia Vienan Karjalassa.

Anja Karhunen on haastatellut Saksassa toimivien Suomi-koulujen oppilaita. Haastattelujen pohjalta hän pyrkii selvittämään saksansuomalaisten perheiden kielitilannetta ja erityisesti lasten kielellistä identiteettiä. Identiteettikysymykset ovat tarkastelun kohteena myös **Sanna Iskaniuksella**, joka kuvaa artikkelissaan Suomessa asuvien venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kielellistä identiteettiä ja sen muutoksia.

Viron ja suomen kontaktia tutkivat **Sirje Hassinen** ja **Kristiina Praakli**. Sirje Hassinen selvittää omassa artikkelissaan, miten kaksikielisten lasten luku- ja kirjoitustaidon oppiminen etenee, kun opittavina kielinä ovat läheiset sukukielet viro ja suomi. Kristiina Praaklin aiheena on Tampereen virolaisten kielenkäyttö. Hän tarkastelee kaksikielisten henkilöiden usein käyttämää keskustelun apukeinoa, koodinvaihtoa, ja pohtii siihen johtavia syitä.

Virginija Dzvonkaitė-Koivula luo katsauksen Suomen ja muiden Pohjoismaiden kannalta tärkeään ja nopeasti muuttuvaan lähialueeseen, Baltiaan. Katsauksessaan hän tarkastelee laajan surveyaineiston pohjalta Baltian maiden kielitilannetta 1990-luvun murrosvaiheessa.

SUKKA-verkoston puolesta haluan esittää kiitokset Tampereen yliopiston kieli- ja käännöstieteiden laitokselle mahdollisuudesta julkaista raportti laitoksen uudessa julkaisusarjassa. Erityisesti kiitän kaikkia kirjoittajia antoisasta yhteistyöstä sekä Sirpa Randellia asiantuntevasta taitosta.

Tampereella maaliskuussa 2004

Sirkku Latomaa

Monikielisyys, sosiaalinen ankkuroituneisuus ja sosiaalinen osallistuminen Baltian maissa 1990-luvun alussa

Virginija Dzvonkaitė-Koivula

Tampereen yliopisto

Multilingualism, social anchorage and social participation in the Baltic countries at the beginning of the 1990s

In the psycholinguistical framework, multilingualism refers to the process of acquiring several non-native languages (multilingual acquisition) or to the final result of this process (multilingualism), which can characterise individuals (individual multilingualism) or whole societies (societal multilingualism). Many studies in psychology, linguistics and neuropsychology support the view that multilinguals differ from monolinguals and bilinguals in many respects. Therefore, multilinguals might also differ from those who speak one or two languages with regard to social variables.

This study aims at clarifying some of the social aspects of multilingualism in the Baltic countries and determining how multilingual people's specific characteristics emerge in their social life. The data for this study were gathered in the survey "Social Change in the Baltic and Nordic Countries", the aim of which was to study the social impact of the economic and political changes that have taken place in the Baltic States, Finland, Sweden and Norway from 1988 onwards. The study makes comparisons between speakers of one, two, three, four, and five or more languages according to their social anchorage and social participation, which were chosen as social variables. In addition, the statistical descriptions of all five groups are presented.

Key words: multilingualism, the Baltic countries, social anchorage, social participation

1 Johdanto

Nykyään luultavasti enemmistö maailman väestöstä on kaksikielisiä tai monikielisiä, ja siksi on tärkeää ymmärtää entistä paremmin monikielisyyttä. Lisääntyneen monikielisyyden syinä ovat mm. seuraavanlaiset ilmiöt: a) poliittinen ja taloudellinen globalisaatio, b) uudet informaatioteknologiat ja maantieteellisesti kaukaisten alueiden sähköinen lähentyminen, c) siirtolaisuus ja liikkuvuus, d) seka-avioliitot, joissa lapset omaksuvat

kaksi tai useampia kieliä äidinkielenään, e) tekokielten, merkkien ja symbolien luominen tehokasta viestintää varten ja f) yksilölliset tarpeet kielelliseen rikastumiseen.

Monikielisyys viittaa joko ei-natiivien kielten hankkimisprosessiin (monikielistyminen) tai tämän prosessin lopputulokseen (monikielisyys), joka luonnehtii sekä yksilöitä (yksilöllinen monikielisyys) että kokonaisia yhteiskuntia (yhteiskunnallinen monikielisyys). Lyhyesti määriteltynä monikielisyys kompetenssina voidaan ymmärtää kyvyksi käyttää useita kieliä asianmukaisesti ja tehokkaasti suullisessa tai kirjallisessa viestintätilanteessa (Cenoz & Genesee 1998: 17).

Monikielisyysyden sosiaalista puolta on tutkittu vain vähän. Lingvistiikan ja psykolingvistiikan aloilla keskitytään monikielisten fonologisiin taitoihin, puheen ja kielen kehitykseen, koodinvaihtoon, metalingvistiseen tietoisuuteen, kielen omaksumisprosessiin ja kielihäiriöihin. Opetusta koskevissa tutkimuksissa tutkijat ovat kiinnostuneita erityisesti tehokkaista opetus- ja opiskeluohjelmista ja -strategioista, vieraiden kielten opetustekniikoista ym. Monikielisyysyden sosiaalista aspektia analysoidaan usein vain kontekstina tai ehtona vieraskielistä oppimista varten. Monikielististä ihmisistä on tehty paljon tutkimuksia neurotieteen alalla, neurolingvistiikassa ja neuropsykologiassa. Niissä keskitytään pääosin koodinvaihdon neuraalisiin mekanismeihin, kielen representaatioon aivoissa, aivovaurioihin ja siihen, mikä vaikutus niillä on kielen käyttöön. Sosiologian ja sociolingvistiikan tutkimuksissa monikielisyyttä tarkastellaan usein suhteessa sosiaaliseen ympäristöön, yhteiskuntaan ja identiteettiin sekä etnolingvistiseen elinvoimaisuuteen.

Psykologiassa monikielisyyttä tutkitaan ja siitä keskustellaan persoonallisuuden ja psykoterapian (erityisesti psykoanalyttisessa kontekstissa) ja psykopatologian viitekehityksessä. Näissä tutkimuksissa monikielisyysyden sosiaalinen ulottuvuus on usein puutteellinen.

Kecskesin & Pappin (2000) mukaan kahden tai useamman kielen taito johtaa erityiseen ja monimutkaiseen kompetenssiin, joka ei ole sama kuin yksikielisten puhujien taitojen summa. Monet psykologian, lingvistiikan ja neuropsykologian tutkimukset tukevat sitä näkemystä, että monikieliset eroavat yksikielististä monin tavoin. Sen vuoksi kaksi- ja monikieliset saattavat erota myös sosiaalisten muuttujien suhteen niistä, jotka puhuvat vain yhtä kieltä.

Artikkelissani keskityn kahteen sosiaaliseen käsitteeseen, sosiaaliseen ankkuroituneisuuteen (rakenne) ja sosiaaliseen osallistumiseen (funktio). Sosiaalinen ankkuroituneisuus, sosiaalinen osallistuminen ja kontaktien frekvenssi muodostavat sosiaalisen verkoston teoreettisen käsitteen kolme aspektia. Sosiaalinen ankkuroituneisuus kuvaa sitä, missä määrin yksilö kuuluu ja on ankkuroitunut muodollisiin ja epämuodollisiin ryhmiin. Lisäksi se kuvaa lähinnä laadullisessa mielessä hänen tunnettaan jäsenyydestä näissä ryhmissä.

Artikkelini alussa kuvaan Baltian monikielisyysyden historiaa ja nykytilannetta väestönlaskennan perusteella. Sitten vertailen siirtymäkaudella tehdyn aineistonkeruun pohjalta Baltian maissa asuvien sosiaalista ankkuroituneisuutta ja sosiaalista osallistumista suhteessa kielitaitoon.

2 Monikielinen Baltia

Monikansallisessa Baltiassa kaksikielisyys ja monikielisyys ovat olleet todellisuutta jo muinaisista ajoista. Monet vanhat kaupungit ovat olleet monikansallisia, ja esimerkiksi kauppiaita ja käsityöläisiä on ollut useista kansallisista ryhmistä. Palkkasotilaat lisäsivät osaltaan monikielisyyttä. Monikansallisuus ja siten kaksi- ja monikielisyys ovat olleet tyypillisiä useimmissa Itämeren kaupungeissa, erityisesti rannikkokaupungeissa, jo Hansa-ajoilta. Väestön kirjo on muuttunut suuresti kahden viime vuosisadan aikana, mutta samat kaupungit ovat edelleen monikansallisia ja enemmän kuin kaksikielisiä. Maaseudun talonpojat ovat olleet enimmäkseen yksikielisiä vähäisen liikkuvuutensa takia, mutta maaseutu ei ole kuitenkaan ollut yksinomaan yksikielinen. Saksalaista aatelistöä oli tyypillisesti Viron ja Latvian alueilla, ja siellä oli myös ei-virolaisia ja ei-latvialaisia kyliä. Vuodesta 1569 Puola-Liettuan valtion itäisessä osassa aatelisto puolalaistui ajan myötä, ja Puola-Liettuan jaon jälkeen (1795) se osittain myös venäläistyi. Ensimmäinen ja toinen maailmansota, Baltian maiden itsenäistyminen ja Neuvostoliiton aika muuttivat kukin rajusti näiden maiden kansallista ja kielellistä rakennetta. 1900-luvun viimeisinä vuosikymmeninä Itämeren itärannikolla oli nähtävissä kaksi prosessia: alueen kansojen ja kansallisuuksien sisäisen ryhmäidentifikaation vahvistuminen sekä kansallisten kielten rajautuminen hallitsevaa venäjän kieltä vastaan. Samaan aikaan poliittiset muutokset ja entisten Neuvostoliiton tasavaltojen avautuminen länteen lisäsivät yhteisen kielen tai yhteisten kielten tarvetta kaikissa Itämeren ympärillä olevissa maissa alueena ja koko Euroopassa. Tämä tarkoittaa, että vahva yhden tai useamman kielen taito äidinkielen lisäksi eli kaksikielisyys tai monikielisyys on nykyään erittäin tärkeää pääoma oman ryhmän ulkopuolisissa kontakteissa. (Gustavsson ym. 1994: 24.)

2.1 Viro

Neuvostoaika muutti Viron etnistä tilannetta merkittävästi. Sodanjälkeisenä aikana väestörakenne muuttui muista neuvostotasavalloista saapuneiden laajan maahanmuuton myötä. Kun vuonna 1934 virolaiset muodostivat 92 % väestöstä, niin vuoden 1989 väestönlaskennassa heidän osuutensa oli enää 61,5 %; vastaavasti venäläisiä oli 4,4 % ja 30,3 %. Vuonna 1999 Viron väestörakenne oli seuraava: 65,2 % oli virolaisia ja 28,1 % venäläisiä. Kolmanneksi suurin ryhmä olivat ukrainalaiset (2,5 %) ja neljänneksi suurin valkovenäläiset (1,5 %). Kooltaan alle prosentin suuruisia olivat muut ryhmät: suomalaiset, tataarit, juutalaiset, latvialaiset, puolalaiset, liettualaiset, saksalaiset ym.

Mitä tulee kieliin, venäjää äidinkielenään puhuvien henkilöiden prosentuaalinen osuus oli korkeampi kuin mitä kansallisuusluvut osoittavat. Syynä siihen on se tosiasia, että monet muutkin neuvostokansalaiset kuin venäläiset pitivät venäjää äidinkielenään, esim. 54,5 % Viron ukrainalaisista, 67,1 % valkovenäläisistä, 78,3 juutalaisista, 56,5 % saksalaisista ja 29,1 % Viron latvialaisista. Virolaiset olivat kuitenkin erittäin uskollisia omalle äidinkielelleen: ainoastaan 1,1 % heistä ilmoitti venäjän äidinkielekseen. Demografiset muutokset yhdessä venäläistämisyrykimysten kanssa tekivät kielitilanteesta sellaisen, että venäjä oli hallitseva kieli useimmissa virallisissa elämäntilanteissa. Vuonna 1989 astui voimaan uusi kielilaki, joka määräsi viron kielelle tasavallan ainoan virallisen kielen aseman. Itsenäistymisen jälkeen vuonna 1991 viro kielen rooli on

vahvistunut ja venäjän kielen rooli vastaavasti heikentynyt. Venäjänkielisillä on kuitenkin suhteessa kieleensä edelleen kaikki kansainvälisissä asiakirjoissa määritellyt vähemmistöoikeudet. (Gustavsson ym. 1994: 13.) Vastaavanlainen tilanne on nähtävissä Latviassa ja Liettuaissa.

2.2 Latvia

Neuvostoaikana Latvian kansallinen kokoonpano muuttui suuresti: latvialaisten osuus laski dramaattisesti 75,5 %:sta (1935) 52 %:iin (1989), kun taas venäläisten ja muiden venäjänkielisten prosenttiosuus oli koko ajan nousussa, ja he olivat enemmistönä pääkaupungissa Riiassa sekä toisessa tärkeässä teollisuuskaupungissa Daugavpilsissa (Vainänlinna). Vuonna 1999 Latvian väestön (2 439 445) etninen koostumus oli seuraavanlainen: 55,7 % latvialaisia, 32,3 % venäläisiä, 3,9 % valkovenäläisiä, 2,9 % ukrainalaisia, 2,2 % puolalaisia, 1,3 % liettualaisia ja 1,7 % muita kansallisuuksia. Latvian kansalaisuus oli 1 789 089 Latvian asukkaalla, ja loppuilla 636 693:lla oli jokin muu kansalaisuus; pääosa heistä oli venäjänkielisiä. Maan virallinen kieli on nyt latvia.

Venäläistämisen vaikutuksesta latvian kieli menetti merkitystään virallisessa kommunikaatiossa, mutta silti latvialaiset olivat uskollisia omalle äidinkielelleen. Vain 3 % latvialaisista piti venäjää ensimmäisenä kielenään. Venäjä oli kuitenkin ensimmäinen kieli useammalle kuin puolelle Latvian ukrainalaisista, puolalaisista ja valkovenäläisistä. Myös arkipäiväisessä kanssakäymisessä latviankielisten oli usein pakko käyttää venäjää, koska vain jotkut venäjänkieliset osasivat latviaa. Venäläistämispolitiikka johti tilanteeseen, jossa 68 % latvialaisista puhuu venäjää. Latvian kielen taito venäläisten keskuudessa on paljon vähäisempi, ainoastaan 21 % osaa latviaa. Vuoden 1989 kielilaki laillisti venäjän ja latvian kielten yhdenvertaisuuden asiakirjoissa ym. Itsenäistymisen jälkeinen asetus vuodelta 1992 hylkäsi tämän yhdenvertaisuuden. Latvian kielen käyttö on sen vuoksi kasvanut virallisella tasolla samoin kuin kaksikielisyys valtion virastojen, liikeyritysten ja organisaatioiden työntekijöiden keskuudessa. Kielten käyttö arkielämässä ei ole kuitenkaan muuttunut paljoakaan. (Gustavsson ym. 1994: 16–17.) Tässä suhteessa myös Latvia tarjoaa kiinnostavan kohteen spontaanin kaksikielisyyden ja monikielisyyden tutkimukselle.

2.3 Liettua

Historiallisesti monikansallisena ja monikielisenä valtiona myös Liettuaissa on äärimmäisen mielenkiintoista aineistoa monikielisyyden tutkijoille. Liettuaissa asuvat ihmiset ovat perinteisesti puhuneet useita kieliä, erityisesti vähemmistöjen edustajat. Ennen toista maailmansotaa liettualaiset muodostivat yli 80 % väestöstä (ilman Vilnan aluetta). Vuoden 1999 väestönlaskennan mukaan Liettuaissa asui 3 699 500 asukasta. Etninen koostumus on seuraavanlainen: 81,3 % liettualaisia, 8,4 % venäläisiä ja 7 % puolalaisia. Muut ryhmät (valkovenäläiset, ukrainalaiset, latvialaiset, juutalaiset ym.) ovat hyvin pieniä; osuus väestöstä on prosentin tai sitä vähemmän.

Liettuan pääkaupungissa Vilnassa (579 000 asukasta), joka lähialueineen kuului Puolaan vuosina 1920–1939, etninen tilanne on toinen kuin muualla maassa: kaupun-

gin asukkaista 52,8 % on liettualaisia, 19,2 % puolalaisia, 19,2 % venäläisiä, 4,8 % valkovenäläisiä, 0,7 % juutalaisia ja 3,3 % muita. Tiettyynajaan saakka liettualaisten selvä enemmistöasema torjui sodanjälkeisen venäläistämisen vaikutusta, mutta silti venäjän kielellä oli hallitseva asema monilla elämänalueilla.

Vuoden 1989 kielilain tärkein päämäärä oli antaa liettuan kielelle ainoan virallisen kielen asema. Itsenäistymisen jälkeen ainoastaan liettuan kieli on jäänyt viralliseksi valtion kieleksi ja venäjän kieli on joutunut vieraan kielen asemaan. Englannin kieli alkaa kuitenkin nykyään olla yksi parhaiten osatuista kielistä, erityisesti siksi, että Liettua hakee Naton ja EU:n jäsenyyttä. Vilnan alueella, jossa on historiallisista syistä suuri puolankielinen väestö, vallitsee käytännössä kolmikielisyys: ihmiset käyttävät jokapäiväisessä elämässään liettuaa, puolaa ja venäjää. Puolalaisilla on Liettuassa vähemmistö-oikeus, johon sisältyy myös oikeus puolankieliseen koulutukseen. Vähemmistökansojen oikeudesta käyttää omaa kieltään määriteltiin vähemmistölaissa (1989).

3 Monikielisyyden sosiaaliset aspektit Baltiassa 1990-luvulla

3.1 Tutkimushankkeesta

Surveytutkimus ”Sosiaalinen muutos Baltian maissa ja Pohjoismaissa” oli vertaileva kuuden maan tutkimushanke, jonka pyrkimyksenä oli kuvailla sosiaalisen muutoksen pääpiirteitä ja siihen vaikuttavia tekijöitä. Baltian maiden sosiaalista muutosta tarkasteltiin viidellä osa-alueella: sosiaalinen rakenne, työmarkkinat, poliittiset organisaatiot, kansalaisliikkeet sekä perheet ja sosiaaliset verkostot. Hankkeen johtajana oli professori Raimo Blom Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitokselta. (Ks. tarkemmin Blom ym. 1996a ja 1996b.)

Surveytutkimus suoritettiin vuonna 1993 Pohjoismaiden ministerineuvoston rahoittamana. Teoreettinen otos Virossa, Latviassa ja Liettuassa laadittiin seuraavan sosiodemografisen aineiston mukaan: asuinpaikka, sukupuoli, ikä ja kansallisuus. Osostratifioitiin sosioekonomisen alueen mukaan. Tämän tutkimuksen kohteena olivat Viron, Latvian ja Liettuan yli 15-vuotiaat asukkaat. Jokaisessa maassa surveytutkimukseen oli valittu 1 500 vastaajaa. Aineisto kerättiin haastatteluin ja täyttämällä lomake joko viroksi, latviaksi, liettuaaksi tai venäjäksi. Haastattelulomakkeessa oli yli sata kysymystä. Yhteensä haastatteluja tehtiin 4 620.¹

Oma tutkimuskysymykseni hankkeessa koskee monikielisyyden sosiaalisia aspectteja Baltian maiden murrosvaiheessa. Rajaudun tarkastelemaan tässä artikkelissa vain kahta sosiaalista käsitettä, sosiaalista ankkuroituneisuutta ja sosiaalista osallistumista.

¹ Todellinen otos oli Virossa 1 499, Latviassa 1 636 ja Liettuassa 1 485.

3.2 Monikielisyyden indikaattori

Surveytutkimuksessa oli neljä kieltä koskevaa kysymystä. Ensinnäkin kysyttiin äidin-kieltä, toiseksi kotona käytettävää kieltä ja kolmanneksi muiden kielten käyttöä. Jos vastaaja vastasi ”kyllä”, seurasi neljäs kysymys: ”Jos sinä puhut muita kieliä, mitä kieliä ja miten hyvin?” Vastausvaihtoehdot yhdestä kolmeen olivat: 1 = vain vähän, 2 = melko hyvin, 3 = erittäin hyvin. Vastausten perusteella erotettiin viisi eri puhujaryhmää: 1) yksikieliset tai yhtä kieltä (äidinkieltään) puhuvat, 2) kaksikieliset tai kahta kieltä puhuvat (äidinkieli + yksi muu kieli), 3) kolmikieliset (äidinkieli + kaksi muuta kieltä), 4) nelikieliset (äidinkieli + kolme muuta kieltä) ja 5) viittä tai useampaa kieltä puhuvat (äidinkieli + neljä tai useampia muita kieliä).

3.3 Sosiaalisten tekijöiden indikaattorit

Sosiaalinen ankuroituneisuus indikoitiin kysymällä haastateltavilta, kuuluivatko he erilaisiin järjestöihin, yhdistyksiin ja ryhmiin tutkimushetkellä (1993) ja viisi vuotta aikaisemmin (1988). Osallistujille esitettiin lista, jossa oli 18 erilaista järjestöä (esim. urheilu-, nuoriso-, nais-, kulttuuri- tai ammattijärjestö, harrastus- tai ystävyysseura jne.), ja pyydettiin merkitsemään ne 1:llä, jos he kuuluivat siihen, ja 0:lla (koodattiin 9), jos he eivät kuuluneet siihen. Analyysia varten tehtiin summamuuttuja ”yleinen ankuroituneisuus”, jota varten laskettiin yhteen kaikki merkinnät kaikissa 18 järjestössä, yhdistyksessä ja ryhmässä. Tässä artikkelissa analysoidaan ainoastaan vuoden 1993 tilannetta.

Sosiaalinen osallistuminen indikoitiin yksilön osallistumisfrekvenssinä näiden 18 eri järjestön, yhdistyksen ja ryhmän kokouksiin tai vastaaviin tapahtumiin. Aikaväli oli yksi vuosi. Haastateltavat raportoivat, kuinka usein he olivat osallistuneet kokouksiin. Vastausten vaihteluasteikko oli 1:stä (= ei koskaan) 5:een (= enemmän kuin 10 kertaa), muut arvot olivat 2 = yksi kerta, 3 = 2–5 kertaa ja 4 = 6–10 kertaa. Analyysia varten tehtiin summamuuttuja ”yleinen sosiaalinen osallistuminen”, jota varten laskettiin kaikki merkinnät kaikissa 18 järjestössä.

4 Aineiston analyysi ja tulokset

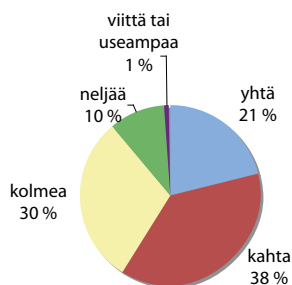
Aineiston analysoinnissa käytettiin frekvenssejä, ristiintaulukointia ja ANOVA-menetelmää.

4.1 Viittä kieliryhmää kuvaavia tilastoja

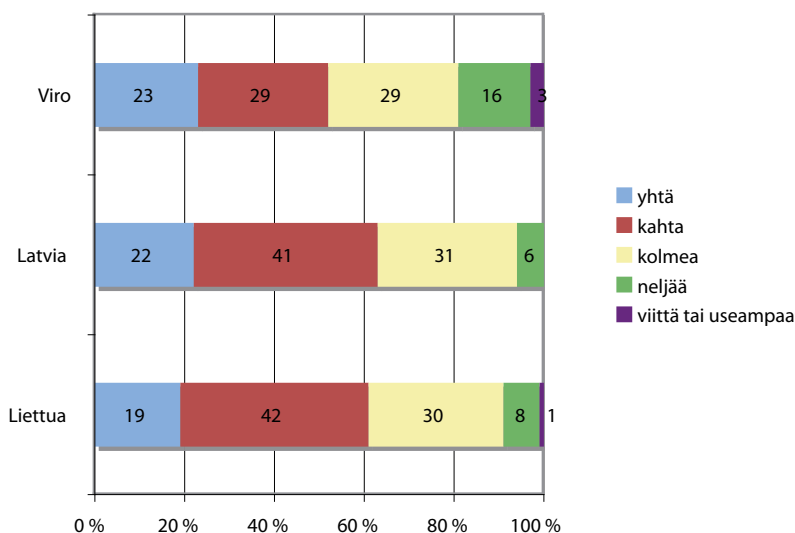
Kaikki surveyhin osallistujat (4 620 vastaajaa) jaettiin viiteen kieliryhmään heidän puhumiensa kielten määrän mukaan; kielten osaamistasoa ei huomioitu. Näiden viiden kieliryhmän osuudet koko aineistossa on esitetty kuviossa 1.

Kuviosta näkyy, että Baltian maiden väestöstä vain pieni osa on yksikielisiä ja erittäin suuri osa väestöstä (78,6 %) käyttää jokapäiväisessä elämässään useampaa kuin yhtä kieltä. Tilastollisesti ei ole enää merkityksellistä erottaa tämän aineiston pohjalta kuutta, seitsemää tai kahdeksaa kieltä puhuvien ryhmiä. Ne kaikki on sisällytetty kieliryhmään 5.

Viiden kieliryhmän jakaumat kussakin maassa on esitetty kuviossa 2. Nämä viisi kieliryhmää eroavat merkittävästi maan mukaan. Virossa on vähän isompi yksikielisten osuus (23,4 %) verrattuna Latviaan (21,9 %) ja Liettuaan (18,7 %). Myös neljää (15,7 %) ja viittä tai useampaa kieltä (2,9 %) puhuvien osuus on Virossa isompi kuin Latviassa (vastaavasti 5,3 % ja 0,5 %) ja Liettuassa (8,5 % ja 0,7 %). Kahta kieltä puhuvien osuus oli suuri Liettuassa (42,2 %) ja Latviassa (41,3 %), kun taas Virossa se oli vain 28,9 %. Kolmea kieltä puhuvien osuus kaikissa Baltian maissa oli lähes samansuuruinen: 29,1 % Virossa, 31,1 % Latviassa ja 30,0 % Liettuassa.



Kuvio 1. Vastaajien puhumien kielten määrä ($N = 4620$).

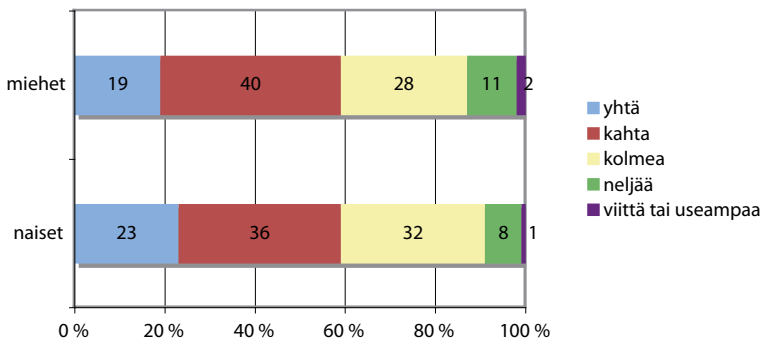


Kuvio 2. Kieliryhmät maittain ($N = 4620$).

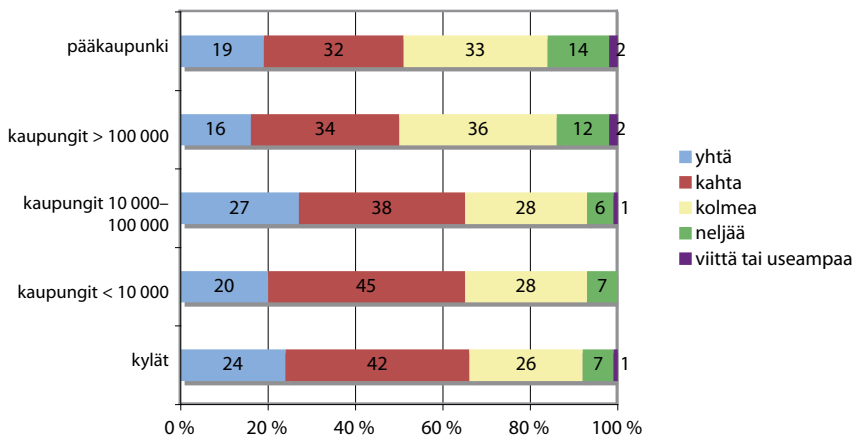
Kieliryhmien jakauma sukupuolen mukaan on esitetty kuviossa 3. Tulokset näyttävät, että ryhmät eroavat merkitsevästi sukupuolen mukaan. Naisten osuus on isompi yksikielisten (23,1 %) ja kolmikielisten (31,8 %) ryhmissä, kun taas miehiä on enemmän kahta (40,0 %), neljää (11,0 %) sekä viittä tai useampaa kieltä (1,8 %) puhuvien keskuudessa.

Kuvio 4 esittää kieliryhmien jakauman tutkittavien asuinpaikan mukaan. Tulokset osoittavat, että asuinpaikalla on merkitystä: mitä suurempi kaupunki, sitä suurempi on neljää sekä viittä tai useampaa kieltä puhuvien osuus.

Surveyaineiston perusteella siviilisäätö erottaa kieliryhmät toisistaan; ero on tilastollisesti merkitsevä. Yksikielisten keskuudessa suurin ryhmä ovat lesket (36,6 %), kun taas naimattomat muodostavat pienimmän ryhmän (16,3 %). Naimattomia on eniten kolmea kieltä puhuvien keskuudessa (37,5 %). Naimisissa olevat henkilöt muodostavat suurimman ryhmän (41,5 %) kahta kieltä puhuvien keskuudessa. Neljää kieltä puhuvien pienin osuus oli leskien (5,1 %) ja eronneiden (9,0 %) keskuudessa, mutta suurin naimattomien (15,0 %) keskuudessa. Viittä tai useampaa kieltä puhuvien keskuudessa on eniten naimattomia, avoliitossa olevia ja naimisissa mutta erillään asuvia ihmisiä.



Kuvio 3. Kieliryhmät sukupuolen mukaan ($N = 4580$).

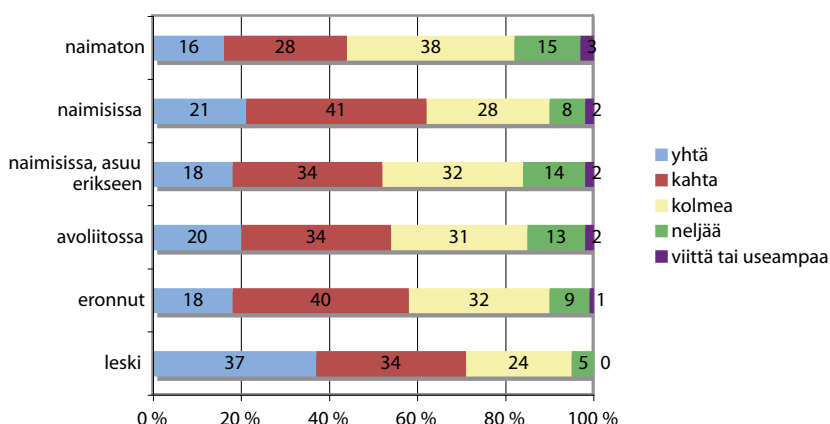


Kuvio 4. Kieliryhmät asuinpaikan mukaan ($N = 4614$).

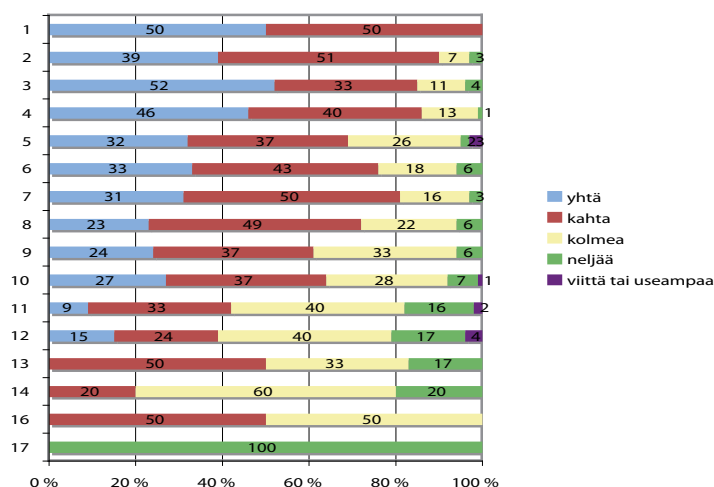
Tässä kieliryhmässä ei ollut yhtään leskeä. Viiden kieliryhmän frekvenssit on esitetty kuviossa 5.

Tulokset osoittavat, että ryhmät eroavat toisistaan koulutustaustan mukaan. Kieliryhmien jakaumat on esitetty kuviossa 6. On havaittavissa seuraavanlainen suuntaus: kolmea, neljää sekä viittä tai useampaa kieltä puhuvien osuus kasvaa koulutustason myötä, varsinkin jos tämä on enemmän kuin kymmenen vuotta. Yksikielisten osuus laskee koulutusvuosien myötä, varsinkin neljän kouluvuoden jälkeen.

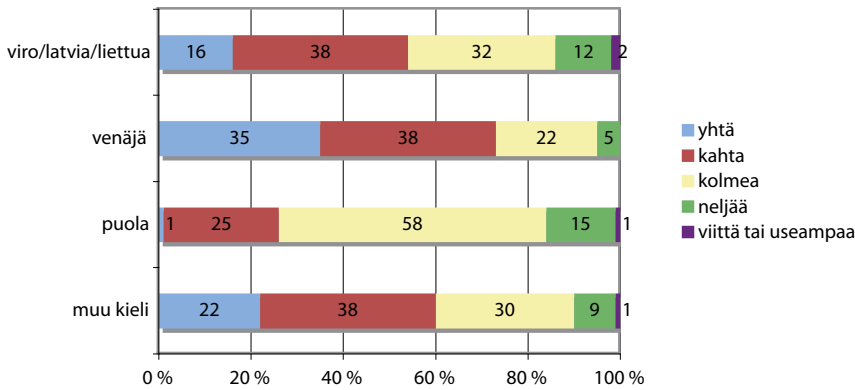
Viisi kieliryhmää eroavat toisistaan myös äidinkielen mukaan (kuvio 7). Äidinkielenään viroa, latviaa ja liettuaa puhuvat dominoivat kahta (37,8 %) ja kolmea (32,5 %) kieltä puhuvien keskuudessa. Venäjää äidinkielenään puhuvat dominoivat kahta (38,1 %) ja myös yhtä (34,7 %) kieltä puhuvien ryhmissä. Enemmistö (57,9 %) puoltaa äidinkielenään puhuvista taitaa kolmea kieltä, neljännes (25,3 %) puoltaa puhuvista puhuu kahta kieltä, ja neljää kieltä puhuvien keskuudessa puoltaa puhuvat muodostavat



Kuvio 5. Kieliryhmät siviilisäädyn mukaan (N = 4614).



Kuvio 6. Kieliryhmät koulutuksen mukaan (N = 4568).



Kuvio 7. Kieliryhmät äidinkielen mukaan ($N = 4612$).

14,7 %. Venäjää äidinkielenä puhuvien osuus oli pienin viittä tai useampaa kieltä puhuvien kieliryhmässä.

Viisi kieliryhmää eroavat merkitsevästi iän (syntymävuoden) mukaan. Tutkimukseen osallistuneet olivat syntyneet vuosina 1904–1978. Eniten viittä tai useampaa kieltä puhuvia oli vuonna 1973, 1971 ja 1960 syntyneiden joukossa. Neljää kieltä puhuvia oli eniten vuonna 1970 ja 1969 syntyneiden joukossa. Tulokset osoittavat, että nuoren sukupolven edustajat ovat suurin joukko näissä monikielisissä ryhmissä. Kolmea kieltä puhuvia esiintyy noin 2 % jokaista vuotta kohti vuodesta 1945 ja 1947 vuoteen 1977. Sitä ennen syntyneiden joukossa on aika vähän kolmea kieltä puhuvia. Kaksikielisiä esiintyy otoksessa noin 2 % jokaista vuotta kohti vuodesta 1928 vuoteen 1970. Sekä tätä vanhemmissa että nuoremmassa vuosiryhmissä kaksikielisten osuus on vähäinen. Eniten yksikielisiä on syntynyt sotien välisenä aikana 1927–1930. Muina vuosina syntyneiden joukossa yksikielisiä on vähän. Toisen maailmansodan (1942–1945) ja sodanjälkeisenä (1956–1958) aikana syntyneiden keskuudessa oli erittäin vähän yksikielisiä kuten myös 1900-luvun kahtena ensimmäisenä vuosikymmenenä syntyneiden ryhmissä.

4.2 Sosiaalinen ankkuroituneisuus

Käyttäen ANOVA-menetelmää sosiaalisen ankkuroituneisuuden summamuuttujaan saatiin tulokseksi, että siirtymäkauden aikana Baltian maissa monikielisyyys liittyi vahvasti eri järjestöihin, yhdistyksiin ja ryhmiin kuulumiseen ($F(4, 4572) = 50,67$, $p < 0,0001$). Useaa kieltä puhuvat kuuluivat useampiin järjestöihin kuin yksikieliset. Myös sukupuoli liittyy merkitsevästi sosiaaliseen ankkuroituneisuuteen ($F(1, 4572) = 11,19$, $p < 0,001$). Kaikissa kieliryhmissä miehet kuuluivat useampiin järjestöihin kuin naiset. Myös maadimensio liittyy merkitsevästi sosiaaliseen ankkuroituneisuuteen ($F(2, 4572) = 28,63$, $p < 0,0001$). Tulokset osoittavat, että Virossa ihmiset kuuluivat aktiivisemmin erilaisiin järjestöihin kuin Latviassa ja Liettuassa.

Taulukosta 1 selviää, että monikielisyyys liittyy merkitsevästi seuraaviin järjestöihin, yhdistyksiin ja ryhmiin kuulumiseen: opinto- ja taidepiirit, ystävyysseurat, urheiluseu-

Taulukko 1. Yhteys kieliryhmien ja sosiaalisen ankkuroituneisuuden välillä ($N = 4620$).

	keskiarvo	keski-hajonta	$F(4, 4574)$	p
Urheiluseurat	8,45	2,03	20,00	< 0,0001
Nuorisojärjestöt	8,75	1,40	18,50	< 0,0001
Osuuskuntaliikkeet	8,80	1,24	4,56	< 0,001
Ystävyyseurat	8,90	0,91	22,03	< 0,0001
Ammattialakohtaiset yhdistykset	8,78	1,31	14,46	< 0,0001
Harrastusseurat	8,55	1,84	17,83	< 0,0001

rat, kulttuurijärjestöt, harrastusseurat, ammattialakohtaiset yhdistykset, nuorisojärjestöt ja osuustoimintaliikkeet. Kuuluminen muihin järjestöihin ei eronnut kieliryhmien kesken. 18:sta eri järjestöstä, yhdistyksestä ja ryhmästä ainoastaan ammattiliittoihin kuuluminen oli pakollista kaikille työssä käyville Baltian maissa vielä 1990-luvun taitteessa. Kuuluminen 17 muuhun organisaatioon ja järjestöön oli enemmän tai vähemmän vapaaehtoista.

Lähes joka viides niistä, jotka puhuvat *viittä tai useampaa kieltä*, kuului opinto- tai taidepiireihin. Useat tästä monikielisestä ryhmästä kuuluivat myös kulttuurijärjestöihin, harrastusseuroihin, ammattiliittoihin, urheiluseuroihin ja ystävyyseuroihin. Kaikista viidestä kieliryhmästä nämä monikieliset osoittivat korkeinta frekvenssiä uskonnollisiin järjestöihin kuulumisessa. Muissa kieliryhmissä frekvenssit vaihtelivat tässä asiassa 4,3 %:sta (kahta kieltä puhuvat) 6,6 %:iin (yksikieliset). Viittä tai useampaa kieltä puhuvissa ei ollut ketään, joka kuuluisi puoluepoliittisiin ja kotiseutuhistoriallisiin järjestöihin. Samoin ani harva tästä kieliryhmästä kuului myöskään kansallisiin, nais-, hyväntekeväisyys-, luonnonsuojelu- tai muihin järjestöihin. Myös muiden kieliryhmien edustajat osoittivat tietyssä määrin passiivisuutta kuulumisessa näihin seitsemään mainittuun järjestöön. *Neljää kieltä puhuvat* kuuluivat enimmäkseen urheiluseuroihin, ammattiliittoihin, harrastusseuroihin sekä opinto- ja taidepiireihin. *Kolmea kieltä puhuvat* kuuluivat pääasiassa ammattiliittoihin, urheiluseuroihin, harrastusseuroihin, uskonnollisiin järjestöihin sekä opinto- ja taidepiireihin. *Kahta kieltä puhuvat* kuuluivat useimmiten ammattiliittoihin, urheiluseuroihin, uskonnollisiin järjestöihin ja harrastusseuroihin. *Yhtä kieltä puhuvat* kuuluivat enimmäkseen ammattiliittoihin, uskonnollisiin järjestöihin ja urheiluseuroihin.

Nämä tulokset viittaavat siihen, että 1990-luvun alun Baltian maissa yksikielisten sosiaalinen ankkuroituneisuus kohdistui pääasiassa jäsenyyteen joukkojärjestöissä ja muodollisissa yhdistyksissä, kun taas neljää ja viittä tai useampaa kieltä puhuvien jäsenyys oli enemmän suuntautunut epämuodollisiin järjestöihin, kuten opinto- tai taidepiireihin ja kulttuurijärjestöihin.

4.3 Sosiaalinen osallistuminen

Suoritetun ANOVA-analyysin mukaan yleinen sosiaalinen osallistuminen 18 järjestöön, seuraan tai ryhmään liittyy merkitsevästi monikielisyys 1990-luvun alun Baltian maissa ($F(4, 4572) = 65,37, p < 0,0001$). Tuloksista näkyy seuraava suuntaus: mitä useampia kieliä ihminen osaa, sitä aktiivisemmin hän osallistuu järjestöjen tilaisuuksiin ja tapahtumiin. Yksikieliset ja kahta kieltä puhuvat olivat passiivisimpia ryhmiä yleisen sosiaalisen osallistumisen mukaan tarkasteltuna. Sukupuoli ei liity merkitsevästi yleiseen sosiaaliseen osallistumiseen, sen sijaan maadimensio liittyy merkitsevästi siihen ($F(2, 4572) = 6,93, p < 0,0001$). Virossa vastaajat osallistuivat useammin tapahtumiin ja tapaamisiin kuin vastaajat Latviassa ja Liettuassa. Taulukko 2 esittää yksityiskohtaisia tuloksia.

Yleisesti ottaen monikieliset osallistuivat aika aktiivisesti valitsemiensa järjestöjen tapahtumiin ja tilaisuuksiin. Esimerkiksi viittä tai useampaa kieltä puhuvista 14,5 % kävi opinto- ja taidepiireissä useammin kuin 10 kertaa vuodessa. Vastaavasti vain 2,1 % yksikielisistä ja 0,7 % kahta kieltä puhuvista kävi opinto- ja taidepiireissä yhtä usein (yli 10 kertaa vuodessa).

Yksikielisten osallistuminen järjestöjen tilaisuuksiin ja tapahtumiin oli vähäistä (useimmiten kerran vuodessa). Kolmea ja neljää kieltä puhuvat osoittivat korkeaa osal-

Taulukko 2. Yhteys sosiaalisen osallistumisen ja kieliryhmien välillä järjestöittäin ($N = 4620$).

järjestöt	keski-arvo	keski-hajonta	F (4, 4572)	p
Urheiluseurat	1,30	0,89	25,53	< 0,0001
Nuorisojärjestöt	1,15	0,60	32,28	< 0,0001
Hyväntekeväisyysjärjestöt	1,07	0,39	10,60	< 0,0001
Uskonnolliset järjestöt	1,31	0,87	10,88	< 0,0001
Opinto- ja taidepiirit	1,27	0,82	49,11	< 0,0001
Kotiseutuhistorian järjestöt	1,05	0,35	3,88	< 0,01
Kulttuurijärjestöt	1,31	0,84	34,94	< 0,0001
Osuuskuntajärjestöt	1,10	0,44	6,31	< 0,0001
Luonnonsuojelujärjestöt	1,04	0,27	5,11	< 0,0001
Ystävyyssseurat	1,07	0,37	12,20	< 0,0001
Maanviljelijöiden järjestöt	1,07	0,38	0,57	ei merkitsevä
Puoluepoliittiset järjestöt	1,05	0,34	4,14	< 0,01
Ammattiliitot	1,16	0,53	0,45	ei merkitsevä
Kansalliset järjestöt	1,05	0,33	4,50	< 0,001
Naisjärjestöt	1,03	0,23	3,22	< 0,01
Ammattialakohtaiset yhdistykset	1,14	0,54	20,80	< 0,0001
Harrastusseurat	1,22	0,76	23,73	< 0,0001
Muut järjestöt	1,08	0,37	0,80	ei merkitsevä

listuvuutta urheilu-, kulttuuri- ja uskonnollisten järjestöjen tapahtumiin ja tilaisuuksiin. Kahta ja yhtä kieltä puhuvat olivat aktiivisia lähinnä osallistuessaan uskonnollisten, urheilu- ja kulttuurijärjestöjen tapahtumiin. Monikieliset (etupäässä neljää sekä viittä tai useampaa kieltä puhuvat) eivät juurikaan osallistuneet poliittisten puolueiden ja maanviljelijäjärjestöjen tapahtumiin, kun taas yhtä, kahta ja kolmea kieltä puhuvat olivat osallistuneet passiivisesti kansallisten järjestöjen ja ystävyysseurojen tapahtumiin ja tilaisuuksiin.

Aktiivisuus monissa järjestöissä perustuu yksilöllisiin asenteisiin, tavoitteisiin ja motivaatioon kehittää persoonallisuuttaan fyysisesti ja henkisesti. Tulokset osoittavat, että monikieliset henkilöt ovat aktiivisimpia etsiessään monipuolista oman persoonansa kehittämistä osallistumalla eri järjestöihin, yhdistyksiin ja ryhmiin, kuten opinto- ja taidepiireihin, kulttuuri-, urheilu-, ja nuorisojärjestöihin, uskonnollisiin ja ammattialakohtaisiin yhdistyksiin sekä harrastusseuroihin.

5 Lopuksi

Muutoksen alla olevien yhteiskuntien ja yhteisöjen tutkimus ei ole uusi asia sosiologiassa eikä myöskään sosiaalipsykologiassa. Esimerkiksi Hong Kongin yliopiston tutkijat ovat tutkineet paljon sosiaalisen identifikaation kysymyksiä Hong Kongissa Kiinaan liittymisen (1997) jälkeen. Siirtymäkausi on hyvin mielenkiintoinen ajankohta, sillä sen yhteydessä tutkijoilla on ainutlaatuinen tilaisuus tutkia sitä, miten ihmiset ”vastaaavat” poliittisiin ja taloudellisiin muutoksiin. Siirtymäkautena vanhat stereotypiat, tavat ja arvot hajoavat, ja ihmiset alkavat rakentaa itselleen uusia arvoja ja uskomuksia.

Edellä olen tarkastellut monikielisyyden sosiaalisia kysymyksiä Baltian maiden siirtymäkaudella, 1990-luvun alussa. Tulokset osoittavat, että monikielisyys liittyy sosiaaliseen ankkuroituneisuuteen ja sosiaaliseen osallistumiseen: monikieliset kuuluivat useampiin järjestöihin ja olivat aktiivisempia osallistumaan järjestöjensä tapahtumiin ja tilaisuuksiin kuin yksikieliset. Sukupuoli liittyy merkitsevästi sosiaaliseen ankkuroituneisuuteen sillä tavoin, että miehet kuuluivat useampiin järjestöihin kuin naiset, mutta sosiaalisen osallistumisen kannalta sukupuolella ei ole merkitystä. Tulokset osoittavat myös, että maadimensio liittyy merkitsevästi sosiaaliseen ankkuroituneisuuteen ja osallistumiseen: Virossa haastatellut henkilöt kuuluivat useampiin järjestöihin ja olivat aktiivisempia osallistumaan vastaavien järjestöjen tapahtumiin ja tilaisuuksiin kuin Latviassa ja Liettuassa tutkitut henkilöt.

Tässä artikkelissa olen rajautunut vain kahteen sosiaaliseen käsitteeseen, sosiaaliseen ankkuroituneisuuteen ja sosiaaliseen osallistumiseen. Tulevaisuudessa tarkoitukseni on laajentaa tarkastelua koskemaan myös sosiaalista identifikaatiota, sosiaalisia verkostoja, kulttuurikontakteja ja vapaa-ajan viettoon liittyviä seikkoja saman haastatteluaineiston pohjalta.

Lähteet

- Blom, Raimo & Melin, Harri & Nikula, Jouko (toim.) 1996a. *Material for Baltic Models of Transformation. National Reports*. Working Papers B:36. Department of Sociology and Social Psychology. Tampere: University of Tampere.
- (toim.) 1996b. *Between Plan and Market. Social Change in the Baltic States and Russia*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Cenoz, Jasone & Genesee, Fred 1998. Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. – Jasone Cenoz & Fred Genesee (toim.) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, 113–140. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gustavsson, Sven & Ling, Jan & Tegborg, Lennart 1994. *The Multilingual Baltic Region, Part 2. Languages, Music and Religion*. Peoples of the Baltic 4. Uppsala: MO-Print.
- Kecskes, Istvan & Papp, Tünde 2000. *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Kaksikielinen lapsi luokkahuoneessa

Sirje Hassinen

Vantaan aikuisopisto

A bilingual child in the classroom

As many studies show, bilingual children are very early aware of their bilingualism and can differentiate their languages. Studies also show that closely-related languages such as Estonian and Finnish cause problems with orthography, vowel and consonant duration and syntax for adult learners. Can simultaneously-bilingual children then acquire these competences more easily? Do they use languages according to the principle of one language—one environment?

In this article, I present a study based on data collected among a group of Estonian-Finnish bilingual pupils learning to read and write in both Estonian and Finnish while living in Finland. The data consist of video recordings of Estonian classes and written essays in Estonian and Finnish. There are six pupils, two girls and four boys, altogether three sibling pairs. The children were all born in Finland, and their parents have used the “one language—one environment” principle in conversation with the children. I present selected findings on the children’s developmental characteristics, focusing on the acquisition of literacy in both languages. The study shows that Estonian and Finnish, the closely-related languages, cause difficulties which are similar for both simultaneously-bilingual children and adult learners. Therefore, these languages need different teaching methods.

Key words: simultaneous bilingualism, Estonian and Finnish, literacy, orthography

1 Johdanto

Väitöstyöni *Simultaaninen kaksikielisyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain* (Hassinen, 2002) oli pitkittäistutkimus kahden sisaruksen viro ja suomen rinnakkaisesta omaksumisesta kaksikielisessä perheessä ikävaiheessa 1.2–4.0. Nykyinen tutkimushankkeeni jatkaa kaksikielisten lasten kielellisen kehityksen seuraamista ikävaiheessa 6.0–10.0. Kun sain syksyllä 2002 opetettavakseni ala-asteikäisten kaksikielisten lasten viroa tunnit, siihen tarjoutui elävä mahdollisuus ja luonnollinen tutkimusympäristö. Tavoitteenani on tutkia, miten virolais-suomalaiset kaksikieliset lapset omaksuvat viroa kielen luku- ja kirjoitustaidon. Analyysin perustana on jo väitöskirjan ajalta peräisin oleva kiinnostus prosodiikkaa kohtaan.

Tutkimukseni peruskysymys tässä vaiheessa on, miten kaksikielinen lapsi käyttäytyy luokkahuoneessa. Lapsi viestittää usein käyttäytymisellään, ymmärtääkö hän

tehtävät, onko hän mielellään mukana ja suhtautuuko hän myönteisesti opiskeluun. Ryhmän kaikilla oppilailla on kummankin kielen taito. Sen perusteella voisi edellyttää, että kaksikielinen oppilas puhuu suomalaisessa koulussa suomea ja viron tunnilla viroa. Tutkin tarkemmin, miten luku- ja kirjoitustaidon opiskelu edistyy, onko ongelmia oikeinkirjoituksessa, rektiovalinnassa tai lauseopissa ja omaksuuko kaksikielinen lapsi nämä ongelmia tuottavat alueet aikuisopiskelijoita kivuttomammin.

2 Teoreettinen tausta

Lapsen kielen kehityksen edellytyksinä ovat biologiset, kognitiiviset ja sosiaaliset valmiudet (Vihman 1997: 204). Yleisesti ollaan sitä mieltä, että luku- ja kirjoitustaidon opettelu kahdella kielellä tukee kielitaidon tasoa. Peruskysymys on ollut, milloin olisi oikea aika opetella lukemaan ja pitäisikö sen tapahtua aluksi vain toisella vai samaan aikaan kummallakin kielellä. Jo itse kysymyksen asettelu on usein negatiivinen: aiheuttaako samanaikainen lukemaan opettelu ongelmia kummassakin kielessä? Mutta asian voi ilmaista myönteisestikin: auttaako toisen kielen luku- ja kirjoitustaito myös toista kieltä – estämisen sijaan? Pystytäänkö yhdellä kielellä hankittu luku- ja kirjoitustaito siirtämään toiseen kieleen? Tutkijat ovat sitä mieltä, että luku- ja kirjoitustaito on perustaito, joka toimii kummassakin kielessä samalla tavalla, vaikka sanasto, oikeinkirjoitus ja lauseoppi eroavatkin. Jos on oppinut lukemaan esimerkiksi espanjaksi, ei tarvitse enää aloittaa englannin lukemista nollasta. (Baker 2001: 351.)

Colin Bakerin mukaan (2001: 352) kahden kielen luku- ja kirjoitustaidon oppimiseen saattavat vaikuttaa seuraavat tekijät:

1. differences in the facilitating nature of the school, home and community environment
2. individual differences in language ability, language aptitude and language learning strategies
3. individual differences in the analysis of their language (metalinguistic abilities)
4. the inter-relationship between pairs of languages
5. reading ability in a second language is also partly dependent on the degree of proficiency in that second language

Luku- ja kirjoitustaidon opiskeluun saattavat siis vaikuttaa koulun, kodin sekä muun ympäristön vaatimus- ja tasoerot. Primaarina toimijana on tietysti aina oppilas sekä hänen henkilökohtaiset ominaisuutensa ja niistä johtuvat erot kielitaidossa, lahjakkuudessa ja opiskelustrategioissa. Lasten kehityksen yksilöllinen vaihtelu on suuri, eikä ikä ole siinä aina tärkein kriteeri (Bates ym. 1995: 97). Lapset eroavat myöskin metalingvistisen analyysin taidoissa. Metalingvistinen tietoisuus kehittyy varhain kaksikielisillä lapsilla (Clyne 1987: 86, 88; Lanza 1997: 65–69) ja takaa mahdollisuuden tulla tietoiseksi itsestään kahden kielen puhujana (Arnberg & Arnberg 1992: 486). Eri kielet omaksutaan eri tavalla riippuen siitä, miten läheisiä tai kaukaisia ne ovat (Hassinen 2002: 184). Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi lukutaito on yhteydessä osittain myös kielen osaamiseen.

Tutkimuksia siitä, miten kaksikielinen lapsi oppii lukemaan ja kirjoittamaan, ei ole runsaasti, mutta voimme hyödyntää tietysti myös kielikylpyä koskevaa tutkimustietoa. Käytännössä kaksikielisen luku- ja kirjoitustaidon opiskelu on kuitenkin täysin eri asia: kielikylpylapsi aloittaa koulun uudella kielellä, kun taas kaksikielinen puhuu jo kumpaa-kin kieltä. Miten vaikuttavat luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen kielenomaksumisen alkuvaihe, vanhempien kielenkäyttöstrategiat ja esimerkiksi koodien yhdistymiset? Mikä on prosodisen kompetenssin kehittymisen ja tason suhteen merkitys, kun luku- ja kirjoitustaito opitaan kahden läheisen sukulaiskielen, viron ja suomen, tapauksessa?

3 Tutkimuskohteet ja menetelmä

Vuoden 2001 lopussa Suomessa asui Tilastokeskuksen mukaan 11 088 Viron kansalaista (11,8 % Suomessa asuvista ulkomaan kansalaisista), joista 0–14-vuotiaita lapsia oli 2 101. Tilastokeskuksen mukaan Pohjois-Savossa asui tuolloin 198 Viron kansalaista. Luvut ovat vain suuntaa antavia.

Tutkin 6–10-vuotiaita kaksikielisiä lapsia. Lapset opiskelevat suomenkielisissä kouluissa ja saavat kaksi tuntia viikossa viron kielen opetusta. Kyseinen viron kielen ryhmä toimii Pohjois-Savossa, ja siinä on kuusi oppilasta. Verrokkiryhmänä käytän Tampereella toimivaa viron kielen opetusryhmää.

Taulukossa 1 on taustatietoja informanteista: kaksi esikouluikäistä poikaa ja neljä neljännen luokan oppilasta, kaksi tyttöä ja kaksi poikaa. Eroja on siinä, millainen on oppilaiden perhetausta ja kotikielen käyttöstrategia, minkä ikäisinä lapset aloittivat viron ja suomen kielen opiskelun ja minkä ikäisinä he ovat nyt viron kielen vuosikursillaan. Kaikki ovat menestyneet koulussa kohtalaisen hyvin, eikä kielenkehityksen häiriöitä ole havaittu. Informantit 4 ja 5 aloittivat viron opinnot ennen koulun alkua. Se on mahdollisesti tukenut lasten kehitystä (tai sitten suomalaisen koulun yleinen vaatimustaso on vaatimattomampi kuin virolaisen), sillä kumpikin on pystynyt jättämään yhden luokan väliin. Kaksikielisyyden myönteisistä vaikutuksista lapsen älylliseen kehitykseen on tehty havaintoja monissa tutkimuksissa (esim. Peal & Lambert 1962, Arnberg 1989, Meisel 1990, De Houwer 1995, Baker & Prys Jones 1998). Informanttien 1 ja 2 kielen kehitystä olen tutkinut pitkätaimiseurantaan kuukausittain iästä 1.2 lähtien ja analysoinut sitä väitöstyössäni (Hassinen 2002). Informantit 3–6 ovat minulle pienestä lähtien tuttuja; heidän kielellistä kehitystään olen seurannut satunnaisesti.

Kaikki tutkimani lapset ovat syntyneet Suomessa. Informantit 1, 2, 4 ja 5 varttuvat kaksikielisissä perheissä, joissa äidit ovat virolaisia. Lapset ovat omaksuneet kahta kieltä syntymästään lähtien. Äiti (EST = viro) ja isä (FIN = suomi) käyttävät kumpikin äidinkieltään lasten kanssa ja puhuvat keskenään suomea. Informanttien 4 ja 5 äidin puheessa lapsilleen on kielten yhdistelmiä. Informantit 3 ja 6 varttuvat yksikielisessä virolaisessa perheessä, jossa kummankin vanhemman äidinkieli on viro. Kaikki äidit ovat akateemisesti koulutettuja. Perheet kuuluvat keskiluokkaan.

Oppilaat, jotka opiskelevat nyt virolaisen koulun neljännen luokan äidinkielen oppikirjan mukaan, aloittivat viron kielen opinnot vuonna 1999. Kolme vuotta heidän opettajanaan oli virolainen peruskoulun ja lukion äidinkielen (viro) opettaja. Syksyllä 2002 opettaja muutti pois ja minä jatkoin opetusta. Vuonna 1999 opiskelun alkaessa informantti 1 oli aloittanut ensimmäisen luokan, informantit 2 ja 3 kävivät esikoulua ja

Taulukko 1. Oppilaiden tausta.

Infor- mantti	Ikä	Äiti	Isä	Kotikieli/strategia	Viron kielen opiskelun vaihe	Suomen vuosiluok- ka
1 poika	10.0	EST	FIN	Johdonmukaisesti yksi kieli-yksi henkilö -me- netelmä, perheessä vuotta nuorempi sisar, infor- mantti 2	4. vuosikurssi, aloitti samaan aikaan viron ja suomen opiskelun	4.
2 tyttö	9.0	EST	FIN	Johdonmukaisesti yksi kieli-yksi henkilö -mene- telmä, informantin 1 sisar	4. vuosikurssi, aloitti viron opis- kelun esikoulu- laisena	3.
3 poika	9.4	EST	EST	Yksikielisesti viroa, noin 3 vuotta nuorempi veli, informantti 6	4.vuosikurssi, aloitti viron opis- kelun esikoulu- laisena	3.
4 tyttö	8.2	EST	FIN	Yksi kieli-yksi henkilö -menetelmä, äiti käyttää suomenkielisiä lainoja, yhdistelmiä, 2 vuotta nuo- rempi veli, informantti 5	4. vuosikurssi, aloitti viron opis- kelun 5-vuotiaana esikoulussa	3., jätti 2. luokan väliin
5 poika	6.6	EST	FIN	Yksi kieli-yksi henkilö -menetelmä, äiti käyttää suomenkielisiä lainoja, yhdistelmiä, 2 vuotta van- hempi sisar, informantti 4	1. vuosikurssi, aloitti samaan aikaan esikoulun	esikoulu
6 poika	6.6	EST	EST	Yksikielisesti viroa, 3 vuotta vanhempi veli, informantti 3	1. vuosikurssi, aloitti samaan aikaan esikoulun	esikoulu

informantti 4 oli 5-vuotiaana päässyt päiväkodin esikouluryhmään. Informantit 5 ja 6 aloittivat syksyllä 2002 samanaikaisesti sekä viron- (kaksi tuntia viikossa) että suomenkielisessä (neljä tuntia päivittäin) esikoulussa. (Taulukko 1.)

Perheen ja lapsen emotiot kaksikielisyyteen suhtautumisessa ja motivaatio olla kaksikielinen ovat yhteydessä kaksikielisyyden omaksumisen tarpeeseen ja yksilön, kieliryhmän sekä yhteiskunnan suhtautumiseen ja niiden vuorovaikutukseen. Kahden kielen käyttö vaatii vanhemmilta tavallista suurempaa huomiota lasta kohtaan, enemmän aikaa ja kielellisiä virikkeitä sekä myönteisempää suhtautumista ja tukea. Kahden kielen opiskelu vie sekä lasten että heidän vanhempiensa vapaa-aikaa ja vaatii lisäjärjestelyjä. Viron kielen tunnit ovat käytännön syistä perjantai-iltaisin, joka on kaikkien ainoa vapaa ilta. Silloin lapset ovat jo väsyneitä ja koulukaverit aloittaneet viikonlopun vieton. Korkeasta motivaatiosta kertoo myös se, että yksikielisen virolaisperheen lapset tulevat tunnille 50 kilometrin päästä.

Tutkimuksen aineistona käytän video- ja audionauhoituksia viron kielen tunnista. Nauhoitukset on tehty elo- ja syyskuussa 2002. Olen analysoinut myös oppilaiden kirjallisia töitä (sanelu, ainekirjoitukset viroksi ja suomeksi sekä muita kirjoitustehtäviä).

Minu emakeel on eesti keel. Emakeel on see, mida ema oskab. Emakeel on kobustuslik. Emakeel on huvitav. Emakeel on esimene keel. Emakeeles on palju sõnu. Emakeel on kerge keel. Emakeel on iga lapse ema keel. Kõik keeled on kellegi emakeeled.

‘Minun äidinkieleni on viron kieli. Äidinkieli on se, jota äiti osaa. Äidinkieli on pakollinen. Äidinkieli on mielenkiintoinen. Äidinkieli on ensimmäinen kieli. Äidinkielessä on paljon sanoja. Äidinkieli on helppo kieli. Äidinkieli on joka lapsen äidin kieli. Kaikki kielet ovat joidenkin äidinkieliä.’ (Informantti 3, yksikielinen koti, 9.5.)

Emakeel on see, mida kõik oskavad kõige paremini. Nad õpivad tavaliselt emakeele emalt, aga vahel ka isalt. Kõik eestlased ei räägi emakeelt. Nad võivad elada Rootsis või kus ainult, aga nad on ikka eestlased ja nende emakeel on eesti keel.

‘Äidinkieli on se, jota kaikki osaavat parhaiten. He opiskelevat tavallisesti äidinkielen äidiltä, mutta joskus myös isältä. Kaikki virolaiset eivät puhu äidinkieltä. He saattavat asua Ruotsissa tai missä vaan, mutta he ovat kuitenkin virolaisia ja heidän äidinkieltensä on viron kieli.’ (Informantti 4, kaksikielinen koti, 8.3.)

Oppilaiden vastauksista käy ilmi, että he erottavat useimmiten äidin ja isän kielen. Kieli ei mitenkään liity tiettyyn maahan (esim. informantti 4). Äidinkieli on ensimmäinen, parhaiten osattu kieli (informantti 3), sitä käytetään päivittäin monella taitotasolla puhumalla, leikkimällä, lukemalla ja kirjoittamalla (informantti 1). Monikielisyys on hyvä asia, koska sen takia on helpompaa opiskella uusia (vieraita) kieliä (informantti 2). Juuri yksikielisen perheen lapsi (informantti 3) kokee äidinkielen myös pakolliseksi. On mielenkiintoista, että yksikielisen virolaisperheen lapsilla on myös viron kielen lausumisessa voimakkaampi suomen kielen korostus kuin kaksikielisten perheiden lapsilla. Heillä (informantit 3 ja 6) on myös suurempi tarve näyttää suomen kielen taitoaan: he esimerkiksi vaihtavat mielellään keskustelukielen suomeksi.

Oppilaiden vastaukset ovat aivan kuin teoreettisen kaksikielisyystutkimuksen si-
vuilta. Niissä otetaan huomioon sekä kaikki kielen osa-alueet että monet kaksikielisyys-
kriteerit. Vastaukset kuvaavat myös lasten suhtautumista kaksikielisyyteensä ja
viron kielen opiskeluun. Kaksikielisyys on monimuotoinen ilmiö ja se vaikuttaa lapseen
kokonaisvaltaisesti. Kaksikielisyys on dynaaminen prosessi, joka muuttuu elämäntilan-
teen mukaan, sopeutuu ympäristöön ja yksilön tarpeisiin (Hassinen 2002: 21).

5 Analyysi

Tämä artikkeli on pilottikatsaus virolais-suomalaisten kaksikielisten oppilaiden luku- ja kirjoitustaidon kehittymiseen, ja keskityn tässä yhteydessä vironkielisten kirjoitelmien analyysiin. Tarkoitukseni on myöhemmin analysoida myös suomenkielisiä kirjoitelmia. Tavoitteenani on käsitellä myös tekemääni lukutehtävien kestromittauksiin perustuvaa prosodista analyysia.

Tunneilla kaikki oppilaat puhuvat viroa ja noudattavat virolaisen opetuskulttuurin tapoja. Sääntö puhua tuntien aikana vain viroa kirjattiin ensimmäisellä tunnilla muistiin. Joskus vahingossa kuuluu suomenkielinen sana. Oppilaat huomauttavat itse siitä, jos joku alkaa puhua suomea esimerkiksi välitunnilla. Lapset ovat tietoisia kaksikielisydestään. Jos vironkielinen sana ei muistu mieleen, oppilas saattaa pyytää lupaa sanoa se suomeksi.

Lukutaidon kehittyminen näyttää johtuvan pitkälti henkilökohtaisista syistä: missä vaiheessa ja järjestyksessä motoriset ja kielelliset taidot kehittyvät, mistä lapsi on kiinnostunut ja miten hän pystyy keskittymään sekä miten lapsi havaitsee ja hahmottaa sanat, kirjaimet ja niihin liittyvät merkitykset. Ei liene merkitystä sillä, alkaako hän lukea suomeksi tai viroksi. Toki virokielisessä aapiskirjassa on pitempiä sanoja ja vaikeampia käsitteitä kuin suomenkielisessä. Tutkimani lapset kokevat suomen lukemisen helpommaksi kuin viro. Konsonanttien kesto, viro toinen ja kolmas kvantiteetti (joiden kirjoitusasu on sama: *metsa* Q2 vrt. *meisa* Q3) ja yhdyssanat tuottavat epävarmuutta lukemiseen. Tavallisesti oppilaalle merkitykseltään vieraat sanat tuottavat useimmiten myös lausumisongelmia. Kirjoitustaito on tiiviisti yhteydessä lukutaitoon: mitä enemmän lapsi lukee, sitä paremmin hän kirjoittaa. Tämä havainto näyttää pätevän myös tutkimassani ryhmässä. Kirjoituksessa on kuitenkin kaikilla ongelmia.

5.1 Opetuksen sisältö

Virolaisen ja suomalaisen koulun opetussuunnitelmat ja vaatimukset eroavat toisistaan. Katson, että opettajan on otettava nämä erot huomioon ja käytettävä niitä rakentavasti ja kontrastiivisesti kummankin kielen ja kulttuurin opetuksen tukemiseen. Toisen kulttuurin tapojen korostettu suosiminen tai täydellinen poissulkeminen eivät välttämättä tuota toivottuja tuloksia. Kirjallisuuden opetuksessa kannattaa tuskin luetuttaa samoja kirjoja eri kielillä. Kieliopin ja oikeinkirjoituksen osalta taas järjestelmällinen toisen kielen opetussuunnitelman seuraaminen saattanee tukea kummankin kielen oppimista.

Virossa opetuksen tahti on tiiviimpi kuin Suomessa. Suomalaisen koulun ensimmäisellä kahdella luokalla keskitytään lukemaan oppimiseen. Virolaisen esikoulun päätyttyä oppilas osaa jo lukea ja kirjoittaa; se on koulukypsyys edellytys. Kun tutkimani lapset aloittivat ensimmäisellä luokalla, lukutaidon kehittämiseen ei riittänyt opetustunnilla aikaa – oppilaiden edellytettiin osaavan jo lukea –, vaan tunnilla tarkastettiin läksyjä, joita oli harjoiteltu kotona tuntikausia. Suurin huomio näytti olevan käden motoriiikan kehittämisessä (kirjaimia harjoiteltiin runsaasti) ja suomalaisessa käsityksessä ns. kaunokirjoituksesta. Myönteisenä asiana pidän sitä, että opetuksessa oli monenlaisia muistia kehittäviä tehtäviä (runot opetellaan ulkoa) ja kertomista, jotka kaiketi tukevat sanaston ja kahden kielen kehitystä.

Kotitehtäviä on muutenkin virolaisessa koulussa runsaasti: esimerkiksi jo kolmannella ja neljännellä luokalla kirjoitetaan kotona aineita, referaatteja ja kymmenen sivun projektitoita. Äidinkielessä pitää lukea vapaa-aikana ns. suositeltavia kirjoja (esimerkiksi neljännellä luokalla noin 30 kirjaa lukuvuoden aikana), joita sitten tunnin aikana analysoidaan tai joiden lukemista testataan.

Viron oikeinkirjoituksen opiskelussa keskitytään ensimmäisestä luokasta lähtien sääntöjen opetteluun ja niiden testaamiseen. Herää kysymys, minkä ikäinen lapsi on kypsä oppimaan ja muistamaan säännöt. Lapsen opiskelutapa on kuitenkin paljon luovempi ja kokeilevampi kuin aikuisen.

Virolainen opetuskulttuuri sisältää paljon enemmän sääntöjä kuin suomalainen. Oppilaat viittaavat halutessaan vastata, ja he vastaavat lyhyesti oman pulpettinsa luona seisten. Pitempiä vastauksia varten he tulevat luokan eteen. Tunnin aikana ei ole sallittua liikkua luokassa.

5.2 Viron ja suomen vaikutus oikeinkirjoitukseen

Tutkimuskohteeni (informantit 1 ja 2) käyttivät ikävaiheessa 1.2–4.0 sellaisia strategioita, joissa läpinäkyvä tunnusmerkkinen piirre yleistettiin (vahva aste, varma pääte), säännöt laajennettiin epäsäännöllisiin muotoihin ja rakenteisiin, käytettiin analogia-muodostuksia ja kokeiltiin kielten rajoja leikkimällä (Hassinen 2002: 177). Kielten monipuoliset vaikutukset eivät loppuneet kielten eriytymiseen, ja niitä esiintyi vielä iässä 4.0. Informantin 1 kieli oli vaikutuksille alttiimpaa kuin informantilla 2. Molemmilla esiintyi koodien yhdistymiä runsaammin ja pitemmän aikaa kuin monien aiemmin tutkittujen kieliparien lapsilla (Hassinen 2002: 182–183). Saattaakin olla, että hyvin analyttisen kielen (esim. englanti) kehitys on valmista ennen kuin hyvin synteettisen kielen (esim. viro ja suomi).

Samoin kuin koodien yhdistymiset myös luku- ja kirjoitustehtävien ongelmat joutuvat useimmiten viro ja suomen hienohkoista morfofonologisista ja -syntaktisista eroista (ks. tarkemmin Hassinen 2002, liite 2). Oikeinkirjoituksessa klusiilit aiheuttavat ongelmia esimerkiksi tapauksissa, joissa suomessa ja virossa konsonanttien tai konsonanttijohdistelmien lausuminen ja kirjoitusasu eroavat. Kirjoitustehtävissä esiintyy seuraavia oikeinkirjoituksen ongelmaryhmiä (a–f)¹:

- a) vokaalikestot *se*, *kaa* (*see* 'se, tämä', *ka* 'myös')

Virossa sananloppuinen yksi vokaali lausutaan puolipitkänä [*kà*], ja käytännössä on pelkän kuulon perusteella mahdollon erottaa sanojen *ka* (kirjoituksessa yksi vokaali) ja *see* (kirjoituksessa kaksi vokaalia) vokaalien pituuseroja. *Se*-kirjoitusmuotoon vaikuttaa suomenkielisen sanan *se* kirjoitustapa.

- b) VCV *õppetaja*, *õppilane*, *õppikuid*, *sademetteta*, *õijetti* (*õpetaja* 'opettaja', *õpilane* 'oppilas', *õpikuid* 'oppikirjoja', *sademeteta* 'sateitta', *õieti* 'oikeastaan')

Vokaalien välinen viro pitkä (Q2) klusiili kirjoitetaan yhdellä kirjaimella. Lausumistapa (esim. *õpilane* [*õppilane*], *õpik* [*õppik*]) on lähellä suomen sanoja (*oppilas*, *oppikirja*).

- c) VCV *niisugust*, *lugeta*, *kinkitega* (*niisugust* 'sellaista', *lugeda* 'lukea', *kinkidega* 'lahjoineen')

Myös tässä ryhmässä yleistyy suomen kielen mukainen lausumis- ja kirjoitustapa. Virossa *g*, *b*, *d* eivät ole soinnillisia ja muistuttavat suomen äänteitä *k*, *p*, *t*.

- d) VVCV *saatte*, *väikke*, *kõike*, *reeteti*, *keeki*, *kuiki* (*saate* 'saatte, voitte', *väike* 'pieni', *kõige* 'kaikkein', *reedeti* 'perjantaisin', *keegi* 'joku', *kuigi* 'vaikka')

Viron oikeinkirjoitusääntöjen mukaan kaksoisvokaalin tai diftongin jälkeen kirjoitetaan yksi *k*, *p*, *t*, vaikka se lausuttaisiin pitkänä.

- e) VC*CV *neljantas*, *tarkemalt*, *olukort*, *parantamist* (*neljandas* 'neljännessä', *targemalt* 'viisaammalta', *olukord* 'tilanne', *parandamist* 'korjaamista')

¹ Näytteissä on kursiivilla oppilaan tuotos, suluissa tavoitesana tai -muoto ja lainausmerkeissä suomennot.

Konsonanttiyhdyksissä, joissa on vierekkäin soinnillinen konsonantti ja klusiili, saat-
taa esiintyä sekä pitkää (Q2) että ylipitkää (Q3) kestoja. Kirjoitus- ja lausumistapa
määräytyy muodon mukaan. Esimerkiksi sanat *neljandas* ja *targemalt* muodostetaan
genetiivin perusteella: *neljas* : *neljanda*; *tark* : *targa*.

f) S-sääntö *jõutsime* (*jõudstime* 'ehdimme')

Viron oikeinkirjoitussäännön mukaan *s:n* viereen kirjoitetaan vain *k, p, t*. Sääntö on
tärkeä ja yleinen, ja opetussuunnitelman tavoitteen mukaan se pitää oppia jo toisen
tai kolmannen luokan aikana. Klusiilien heikot variantit ovat kuitenkin mahdollisia
tapauksissa, joissa sanojen vartalossa on *g, b, d* ja joihin *s* liitetään suffiksina (poikke-
us on *üldse* 'ei ollenkaan'). Verbin *jõud-ma, jõud-a* vartalossa on *d*, ja kun imperfektin
*si-*tunnus liitetään siihen, *d* ja *s* joutuvat vierekkäin.

Oleellinen näyttäneen olevan vahvan asteen (*kumbagile* vrt. *kummalegi* 'kummallekin')
liioittelu, sama tunnusmerkkisen piirteen yleistäminen, jota esiintyi informanttien 1
ja 2 ikäkauden 2.6–4.0 tuotoksissa (Hassinen 2002). Heikkeneviä muotoja on melko
vähän: *oodada* ~ *oodata* (*oodata* 'odottaa'), *nendeld* (*nendelt* 'heiltä'), *külalisd* (*külalist* 'vie-
rasta'), *puhdaks* (*puhtaks* 'puhtaaksi').

Tampereen verrokeilla oli runsaasti samantapaisia oikeinkirjoitusvirheitä. Eniten
oli klusiilivirheitä, joissa klusiili vahvistui ja kirjoitettiin kahdella kirjaimella eikä otettu
huomioon viron pitkän (Q2) ja ylipitkän (Q3) keston eroa (*lõppuks* vrt. *lõpuks* 'lopuksi';
kirikkus vrt. *kirikus* 'kirkossa', *alatti* vrt. *alati* 'aina'; *vaattasime* vrt. *vaatasime* 'katsoimme',
aittasin vrt. *aitasin* 'autoin', *leitti* vrt. *leiti* 'löydettiin', *jookki* vrt. *jooki* 'juomaa'), mutta esi-
merkkejä oli myös kaikista muista alaryhmistä (*se* vrt. *see* 'tämä, se'; *liika* vrt. *liiga* 'liikaa',
rattaka vrt. *rattaga* 'pyörällä', *bussika* vrt. *bussiga* 'bussilla'; *põrantale* vrt. *põrandale* 'lattial-
le', *meeltib* vrt. *meeldib* 'miellyttää'; *kinkkis* vrt. *kinkis* 'lahjoitti', *kortterisse* vrt. *kortterisse*
'asuntoon'; *leitsin* vrt. *leidsin* 'löysin'). Nominien monikon *t-*tunnus (virossa *-d*) (esim.
soomlased vrt. *soomlased* 'suomalaiset', *jäähokkimängijat* vrt. *jäähokimängijad* 'jääkiekkoili-
jat') ja verbien preesensin monikon kolmannen persoonan *vat-*päätte (*-vad*) yleistyivät
myös vironkieliseen kirjoitukseen (esim. *ostavat* vrt. *ostavad* 'ostavat', *elavat* vrt. *elavad*
'asuvat', *söövad* vrt. *söövad* 'syövät'). Vaikka klusiilien kesto- ja virheet näyttävät olevan vi-
rolais-suomalaisten kaksikielisten oppilaiden tavallisin virheryhmä, joukossa oli myös
joitakin sellaisia oppilaita, joiden kirjoituksissa ei ollut tämäntapaisia virheitä.

5.3 Rektio

Verbeissä ongelmakohtana saattavat olla ennen kaikkea viron ja suomen funktionaali-
set erot, jotka edellyttävät erilaista sijanvalintaa suomessa ja virossa: paikallissijat (*kooli-
l-ADESS* vrt. *kooli-s-INESS* 'koulussa/koululla', *kui olime poole-s maa-s-INESS teed*
vrt. *kui olime poole-l tee-l-ADESS* 'kun olimme [matkan] puolessa välissä'), ajanilmaisut
(*järgmine-hommik-NOM ma läksin* vrt. *järgmise-l hommiku-l-ADESS läksin ma* 'seu-
raavana aamuna menin'), verbirektiot *sain 10-aasta-t-PART* vrt. *sain kümne aastase-ks-
TRANS* 'täytin kymmenen vuotta'), ja objektin sija *sõime õhtutoidu-GEN* vrt. *sõime
õhtutoitu-PART* 'söimme iltapalan'.

Myös Tampereen verrokeilla oli ongelmia sisä- ja ulkopaikallissijojen (*läksin Tamp-
pere-le-ADESS* vrt. *Tampere-INESS* 'Tampereelle-ADESS') ja verbirektion kans-

sa (*ma läksin teda*-PART *vastu* vrt. *talle-ADESS vastu* 'lähdin häntä-PART vastaan', *koolis ma nägin mu vana-d sõbra-d-NOM* vrt. *oma vanu sõpru*-PART 'koulussa näin vanhoja ystäviäni-PART', *aitäh kirja-st-ELAT* vrt. *kirja eest* 'kiitos kirjeestä-ELAT', *oli vihane selle-st-ELAT* vrt. *selle üle* 'oli vihainen siitä-ELAT').

5.4 Sanajärjestys

Lauseiden rakentamisessa perusongelmana on suomen SPred-rakenteen yleistyminen viroon. Virossakin SPred-rakenne on yleinen, mutta kun lause ei ala subjektilla, järjestys on PredS:

Mina läben tööle. 'Minä menen työhön.'

Homme läben ma tööle. 'Huomenna lähden työhön.'

Informanteilla 3 ja 4 SPred-rakenne on lähes poikkeuksetta jokaisessa lauseessa:

Ma ärkasin kell pool kuus. Ma sõitsin autoga bussijaama. Seal ma sõitsin juba bussiga edasi.

(Ma ärkasin kell pool kuus. Söitsin autoga bussijaama. Sealt söitsin juba bussiga edasi.)

'Heräsin kello puoli kuusi. Ajoin autolla linja-autopysäkille. Siellä ajoin jo bussilla eteenpäin.' (Informantti 3.)

Ma sain endale uue ratta. Ma käisin sõitmas sellega ja oli tore. Selle järgi ma läksin sõitma rattaga põllule ega see mingi hull tunne ei olnud. Kuue paiku õhtul me läksime isaga sõitma linna. Isa vana ratas eriti korras ja ilus ei olnud kui kolisev titatool seal taga oli. Siis isa pani meile kumbakile kummid täis.

(Sain endale uue ratta. Käisin sellega sõitmas ja oli tore. Seejärel läksin ma rattaga sõitma põllulle ning polnud väga vigagi. Kuue paiku õhtul läksime isaga linna sõitma. Isa vana rata ei olnud eriti korras ega ilus, kuna seal taga oli kolisev lapseiste. Siis pumpas isa mõlema ratta kummid täis.)

'Sain itselleni uuden pyörän. Kävin ajamassa sillä ja oli hauskaa. Sen jälkeen lähdin ajamaan pyörällä pellolle eikä se ollut mikään hullu tunne. Kuuden maissa illalla lähdimme isän kanssa ajamaan kaupunkiin. Isän vanha pyörä ei ollut erityisen hyvässä kunnossa ja kaunis kun koliseva vauvaistuin oli siellä takana. Sitten isä pani meille kummallekin kumit täyteen.' (Informantti 4.)

Jotkut lauseet ovat lähes suoraan käännettyjä suomesta viroon: *söögiks oli igasugust* vrt. *oli mitmesugust sööki* 'ruoaksi oli kaikenlaista'.

Myös tamperelaisella verrokkiryhmällä on SPred-lauserakenne hyvin yleinen. Näyttää siltä, että suomen säännöllinen SPred-rakenne laajentuu viroon. Petersin ja Strömqvistin valokiila-ajattelun mukaisesti (1996: 216) tietyn kielen prosodiikka (prosodisen piirteen – esim. rytmin, keston, intonaation – olemassaolo tai puuttuminen) korostaa sitä ja suosii sen omaksumista. On yllättävää, että suomen laskeva lauseintonatio ilmeisesti tukee, kenties selvyytensä vuoksi, lausemallia eikä viroon nouseva-laskeva-nouseva intonaatio saavutakaan tunnusmerkkistä piirrettä.

5.5 Sananvalinta

Vironkielisissä kirjoitelmissa on muutamia suomesta viroon mukautuneita sanoja: *selle järgi ma läksin* vrt. *seejärel ma läksin* 'sen jälkeen lähdin', *kumbagil* vrt. *mõlemal* 'kummallakin'.

Tamperelaisella verrokkiryhmällä on samantyyppisiä semanttisia yleistyksiä (*peale töid* vrt. *pärast tööd* 'töiden jälkeen', *ostsime palju igasugust head söömist* vrt. *ostsime palju igasugust head toitu* 'ostimme paljon kaikenlaista hyvää syötävää'). Semanttiset lipsahdukset eivät ole kuitenkaan runsaita eivätkä ongelmallisia. Niitä voidaan tuottaa jopa leikkimielellä, kokeellisesti ja personoimaan tietyn henkilön ilmaisutapaa.

5.6 Suomenkielisistä kirjoitelmista

Niissä suomenkielisissä kirjoitelmissa, jotka olen saanut tutkittavaksi, on ollut vain muutamia oikeinkirjoitusvirheitä. Kenties suomen kieli ei ole niin altis viroon vaikutuksille tai kenties oppilaat ovat käyttäneet yksinkertaisempia ilmauksia tai tehtävät ovat yksinkertaisempia ja virheet on korjattu. Informantin 1 töissä esiintyy seuraavia klusiiliheikentymiä: *mintu* (minttu), *pipuri* (pippuri), *neilika* (neilikka), *apelsiini* (apelsiini), *aakoset* (aakkoset), *kiinitys* (kiinnitys), *leikasi* (leikkasi), *hypelivät* (hyppelivät), *nukumaan* (nukkumaan).

Joidenkin sanojen oikeinkirjoitus muistuttaa viroa (*opetaja* vrt. *õpetaja* 'opettaja', *vingui* vrt. *vingus* 'vinkui'), mutta heikentymistä saattoi olla jopa sijapäätteessä (*pöydäldä* 'pöydältä', *-lt* vrt. *-ltä*). Näiden esimerkkien perusteella virokielisissä kirjoitelmissa klusiilien on taipumus vahvistua, suomenkielisissä heikentyä.

6 Päätelmiä

Kahden kielen luku- ja kirjoitustaito tukee lapsen kaksikielisyyttä ja tarjoaa mahdollisuuksia perehtyä kummankin maan kulttuuriin. Virolais-suomalaisen lasten kahden kielen luku- ja kirjoitustaidon oppimisesta ei ole toistaiseksi tutkimustietoa. Tutkimani pohjoissavolaisen ryhmän ja tamperelaisen verrokkiryhmän tuloksien perusteella poikkeavuudet kirjoituksissa ovat enemmän sääntö kuin poikkeus. Siitä päätellen viro (ja suomen?) kirjoitustaidon opiskelu ei ole mutkatonta ja opetusmenetelmissä olisi kehittämisen varaa. Vastauksetta jää vielä kysymys, johtuvatko vaikeudet juuri kieliparista, viro ja suomen läheisyydestä.

Olen sitä mieltä, että Suomessa viro-opetuksen on oltava muuta kuin Virossa. Pitäisi siis huomioida suomalaisen koulun menettelytavat ja normit. Kannattaisi keskittyä nimenomaan kielten samankaltaisuuksien tukemiseen ja erojen selvittelyyn. Prosodiikalla on siinä tärkeä rooli: jos kielten prosodisten systeemien rajat ovat epäselvät, se näkyy ensisijaisesti lausumisessa (esim. lukutehtävät tuottavat ongelmia kestojen ja lauseen pääpainojen takia) ja saattaa heijastua kirjoitukseen. Siitä syntyi ajatukseni vertailla kirjoitustehtävien virhetyyppejä ja prosodiikkaa.

Kielten samankaltaisuus, säännöt ja äidinkielen tuki eivät auta viroa tai suomea toisena kielenä opiskelevia funktionaalisella tasolla. Ongelmia saattavat aiheuttaa rektio,

objektin sijat, astevaihtelu ja jälkitavujen pitkien vokaalien tuottaminen (Nissilä 1997; Hintsala 1996; Kultalahti 1996; Hassinen 2002). Kaksikielisten lasten jälkitavujen vokaalikestojen ja diftongien kestromittauksien perusteella myös kaksikielisellä lapsella näyttää olevan vaikeuksia kielten prosodisten ja morfosyntaktisten piirteiden erottamisessa (Hassinen ym. 1998). Lausumisessa vokaalien kesto vaikuttaa intonaatioon ja aksenttiin. Kirjoituksessa ei ole kuitenkaan vokaalin kesto-ongelmia, vaan virheitä tuottavat klusiilit. Monesti virheet voidaan korjata huolellisen lukemisen avulla. Vironkielisissä kirjoituksissa on enimmäkseen (yli)pitkän klusiilin yliprodusointia sellaisissa Q2- ja Q3-kestotapauksissa, joissa viron ja suomen lausumisessa ja kirjoitusasussa on ero.

Olen väittänyt (Hassinen 2002), että 4.0-ikäisen virolais-suomalaisen kaksikielisen lapsen kielen prosodiset systeemit eivät olleet vielä eriytyneet. Konsonanttien kestot ailahtelivat suuresti (kestot CVC (n. 150 msek)VV; CVCC (58–300, 445 msek)VV), enkä uskaltanut niiden perusteella tehdä vielä päätelmiä. Olisiko oikeinkirjoitusvirheiden taustallakin sama epävarmuus? Ovatko myös ala-asteikäisen oppilaan kielen prosodiset systeemit vielä kehittyvässä?

Lähteet

- Arnberg, Lenore N. & Arnberg, Peter W. 1992. Language awareness and language separation in the young bilingual child. – Richard J. Harris (toim.) *Cognitive Processing in Bilinguals*, 475–501. Amsterdam: Elsevier Science Publishers.
- Baker, Colin 2001. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Kolmas laitos. Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker, Colin & Prys Jones, Sylvia 1998. *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bates, Elizabeth & Dale, Philip S. & Thal, Donna 1995. Individual differences and their implications for theories of language development. – Paul Fletcher & Brian MacWhinney (toim.) *The Handbook of Child Language*, 96–151. Oxford: Basil Blackwell.
- Clyne, Michael 1987. Don't you get bored speaking only English? Expressions of metalinguistic awareness in a bilingual child. – Ross Steele & Terry Threadgold (toim.) *Language Topics. Essays in Honour of Michael Halliday*, 85–103. Amsterdam: John Benjamins.
- De Houwer, Annic 1995. Bilingual language acquisition. – Paul Fletcher & Brian MacWhinney (toim.) *The Handbook of Child Language*, 219–250. Oxford: Basil Blackwell.
- 1998. By way of introduction: Methods in studies of bilingual first language acquisition. – *International Journal of Bilingualism*, Vol. 2:3, 249–263.
- Hassinen, Sirje 2002. *Simultaaninen kaksikielisyyys. Läheiset sukukielet viro ja suomi rinnakkain*. Acta Universitatis Ouluensis, Humaniora B 43. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hassinen, Sirje & Niemelä, Aila & Määttä, Taisto 1998. Differentiation of vowel length by related bilingual children. – *Linguistica Uralica* XXXIV, Number 3, 313–319.

- Hintsala, Saara 1996. Virolaisen adoptiolapsen suomen kielen verbisuffiksien omaksumisesta. – Helena Sulkala & Minna Zaman-Zadeh (toim.) *Suomenoppijan kieli tutkimuskohteena*, 46–74. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 5. Oulu: Oulun yliopisto.
- Jusczyk, Peter W. & Cutler, Anne & Redanz, Nancy J. 1993. Infants' preference for the predominant stress patterns of English words. – *Child Development* Vol. 64, 675–687.
- Kultalahti, Outi-Maria 1996. Tunnusmerkkisyys virolaisten suomenpuhujien vaikeuksien selittäjänä. – Helena Sulkala & Minna Zaman-Zadeh (toim.) *Suomenoppijan kieli tutkimuskohteena*, 15–45. Suomen ja saamen kielen ja logopedian laitoksen julkaisuja 5. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lanza, Elizabeth 1997. *Language Mixing in Infant Bilingualism. A Sociolinguistic Perspective*. Oxford: Clarendon Press.
- Meisel, Jürgen 1990. Grammatical development in the simultaneous acquisition of two first languages. – Jürgen Meisel (toim.) *Two First Languages: Early Grammatical Development in Bilingual Children*, 5–22. Dordrecht: Foris.
- Nissilä, Leena 1997. *Suomi vieraana kielenä virolaisilla: Välikielen verbirektiot*. Pro gradu -tutkielma. Oulun yliopiston suomen ja saamen kielen ja logopedian laitos.
- Peal, Elizabeth & Lambert, Wallace E. 1962. The relation of bilingualism to intelligence. – *Psychological Monographs* Vol. 76, 1–23.
- Peters, Ann M. & Strömqvist, Sven 1996. The role of prosody in the acquisition of grammatical morphemes. – James Morgan & Katherine Demuth (toim.) *Signal to Syntax*, 215–232. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Swain, Merrill 1972. *Bilingualism as a First Language*. Ph. D. dissertation. University of California, Irvine.
- Vihman, Marilyn M. 1997. The acquisition of accent: A framework for the study of Estonian prosodic development. – Ilse Lehist & Jaan Ross (toim.) *Estonian Prosody: Papers from a Symposium*, 203–221. Tallinn: Institute of Estonian Language.
- Vihman, Marilyn M. & McLaughlin, Barry 1982. Bilingualism and second language acquisition in preschool children. – Charles J. Brainerd & Michael Pressley (toim.) *Progress in Cognitive Development Research: Verbal Processes in Children*, 35–58. Berlin: Springer Verlag.

Venäjänkieliset toiseen asteen opiskelijat Suomessa

Pohdintoja identiteetistä ja kielestä

Sanna Iskanius

Joensuun yliopisto

Russian-speaking students in Finland: negotiating identity and language

This article discusses negotiations of linguistic and ethnic identity by young Russian-speaking immigrant students in Finland. The construction of linguistic and ethnic identities in different socio-cultural settings involves various choices with respect to significant others, commitments, and future orientations. In this article, negotiations of linguistic and ethnic boundaries, ethnic contacts and attitudes towards languages will be discussed. The subjects of the study comprised a total of 256 Russian-speaking immigrant students at the upper secondary level and in vocational education in 13 cities in Finland. The primary research data was collected using a structured questionnaire, and was complemented by interviews with 20 students. In this article, I will first briefly describe the Russian-speaking community in Finland and then discuss some theoretical notions of the relationship between language and identity. This is followed by a discussion of identity construction based on the interview data of the study.

Key words: linguistic and ethnic identity, Russian-speaking immigrants, Finnish as a second language

1 Aluksi

Venäjänkielisiin maahanmuuttajiin liittyvä tutkimus tuli ajankohtaiseksi 1990-luvulla voimakkaasti kasvuun lähteneen maahanmuuton myötä. Venäjänkieliset lapset ja nuoret ovat suurin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden ryhmä, jonka koulu- ja kulttuuritaustasta, sosiaalisesta elämästä ja koulutuksellisista erityistarpeista tiedetään vielä melko vähän. Maahanmuuttajista käytyjen keskustelujen yhteydessä on usein kannettu huolta inkerinsuomalaisten paluumuuttajaperheiden lasten ja nuorten kielitaidosta ja identiteetistä. Heidän pelätään unohtavan äidinkiellensä ja identiteettinsä suomen kielen ja suomalaisen identiteetin omaksumisen paineessa. Venäläinen ja suomalainen identiteetti on totuttu näkemään vastakkaisina, toisensa poissulkevinä. Perustellumpaa olisi kuitenkin nähdä maahanmuutto ja sitä seuraava identiteetin uudelleenrakentami-

nen kokonaisvaltaisesti, kaikkia elämän alueita koskettavana ja koko elämän kestävässä prosessina. Maahanmuuttajien koko elämäntilanne on erilainen kuin syntyperäisellä suomalaisella. He elävät useamman kulttuurin ja kielen ympäröimänä. Kieli, niin äidinkieli kuin muutkin kielet, ja identiteetti ovat mukana kaikessa ja kaikkialla; kielen avulla ja sen kautta rakennamme maailmaamme ja itseämme siinä sosiaalisessa ympäristössä, jossa kulloinkin olemme.

Tutkimukseni venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetistä käynnistyi vuonna 1996, jolloin Suomeen oli jo muutaman vuoden ajan muuttanut inkerin-suomalaisia paluumuuttajia perheineen ja yhteiskunnassa oli alettu keskustella maahanmuuttajien ja erityisesti paluumuuttajina tulleiden lasten ja nuorten koulutustarpeista, kielitaidosta ja identiteetistä. Tutkimukseni sai alkunsa seminaarityöstä, jossa kartoitin ala-asteella opiskelevien lasten kieliasenteita ja kielenkäyttöä, ja jatkui pro gradu -tutkielmaan, jossa tarkastelin yhdeksäsluokkalaisten venäjää äidinkielenään puhuvien oppilaiden kieli-identiteettiä laajan kyselyn avulla (Iskanius 1998, 1999). Tutkimus osoitti, että oppilaat suhtautuvat pääosin hyvin myönteisesti taustaansa, äidinkieleensä ja sen opiskeluun, kun taas suomen kieli koettiin tärkeäksi lähinnä yhteiskunnallisen merkittävyyden vuoksi. Tutkimuksen jatkaminen väitöskirjahankkeena mahdollistui Suomen Akatemian rahoittamassa suomalais-venäläisessä *Kieli ja kulttuuri kansainvälisessä vuorovaikutuksessa* -tutkimusohjelmassa (Laihiala-Kankainen 1997). Väitöskirjahankkeen tavoitteena on selvittää toisen asteen oppilaitoksissa opiskelevien venäjänkielisten nuorten kielellistä ja etnistä identiteettiä. Kyselyihin ja haastatteluihin perustuva tutkimukseni on nyt raportointivaiheessa, ja sen alustavia tuloksia on jo osittain julkaistu (Iskanius 2001, 2002a, 2002b).

Tässä artikkelissa keskityn tarkastelemaan venäjänkielisten nuorten pohdintoja identiteetistään ja rajankäynnistä ”meidän” ja ”muiden” välillä. Kokonaisuudessaan raportoin tutkimukseni lähtökohdat, menetelmät ja tulokset vuonna 2004 valmistuvassa väitöskirjassani (Iskanius, tulossa). Artikkelin perustana on ensisijaisesti väitöskirjatutkimustani varten keräämäni haastatteluaineisto, mutta mukana on myös muissa tutkimuksissa, raporteissa ja mietinnöissä esitettyjä havaintoja.

Artikkelin ensimmäisessä luvussa kuvaan lyhyesti Suomessa asuvaa venäjänkielistä yhteisöä. Tarkoituksena on antaa kuva kontekstista, jossa oman tutkimukseni kohderyhmään kuuluvat opiskelijanuoret elävät. Artikkelin kolmannessa luvussa pohdin lyhyesti identiteetin tutkimisen problematiikkaa sekä kielen ja identiteetin suhdetta. Neljännessä luvussa esittelen tutkimukseni aineiston ja tuon esille joitakin havaintoja venäjänkielisten opiskelijanuorten kanssa käymistäni keskusteluista. Lopuksi teen lyhyen yhteenvedon artikkelissa käsittelemistäni asioista.

2 Suomen venäjänkielinen väestö

Suomessa asuvien venäjänkielisten määrä on vaihdellut eri aikoina, ja muuttoliike on tapahtunut useissa aalloissa (esim. Baschmakoff & Leinonen 2001; Laihiala-Kankainen 2002). Erilaisten arvioiden mukaan 1980-luvun lopulla Suomessa asui 2000–5000 venäjää äidinkielenään puhuvaa henkilöä. Määrä alkoi kasvaa nopeasti 1990-luvulla, ja vuoden 2002 lopussa venäjän äidinkielekseen ilmoittaneita oli 33 401. Heistä tämän tutkimuksen kohdejoukkoon, 16–30-vuotiaisiin, kuuluvien osuus on arviolta noin

26 %.¹ Suurin osa on paluumuuttostatuksella Suomeen muuttaneita, mutta joukossa on myös suomalaisen kanssa avioliiton solmineita sekä työpaikan vuoksi tulleita. Paluumuuttostatuksella muuttaneiden joukkoon sisältyvät myös perheenjäsenet, joilla on jokin muu kuin suomalainen alkuperä. Inkerinsuomalaisten tarkkaa määrää ei pystytty esittämään, koska virallisessa tilastoinnissa ei erikseen kysytä henkilön etnistä taustaa.

Inkeriläisten paluumuuton alettua Suomeen odotettiin saapuvan ”suomalaisia” ja suomea puhuvia henkilöitä, mutta käytännössä suurin osa muuttaneista oli venäläisiä tai venäläistyneitä ja puhui venäjää äidinkielenään. Vain vanhin sukupolvi osasi muuttaessaan suomea – lähinnä karjalan tai inkerin murretta. Useimmille suomalaisuus on saattanut ennen muuttoa olla lapsuuden kotikieli, mummon puhumaa inkerin murretta ja tarinoita Suomesta tai perheen salaisuus, josta ei ole paljon uskallettu puhua (ks. esim. Davydova 2002; Kyntäjä & Kulu 1998).

Inkerinsuomalaisten paluumuuttajien joukosta voidaan erottaa kolme sukupolvea, joiden kielitausta ja kosketus suomalaisuuteen vaihtelevat (Kyntäjä 1999, 2001). Ensimmäisen polven inkerinsuomalaiset ovat syntyneet ennen 30-lukua, Stalinin vainoja ja suomalaisen kyläkulttuurin tuhoa. Heidän äidinkieltänsä on suomi, ja he ovat käyneet suomalaista koulua. He ovat myös kokeneet karkotuksen, pakkosiirrot, omaisten menetykset sekä pelon oman ja läheisten hengestä. Heillä on kuitenkin selkeä suomalainen identiteetti, ja he ovat säilyttäneet suomen kielen taidon.

Toinen sukupolvi on syntynyt karkotusalueilla 1930- ja 40-lukujen hajaannuksen aikana. Venäläistämispolitiikan ja pelon vuoksi monet vanhemmat luopuivat kokonaan suomen kielen käytöstä, jolloin lapset eivät oppineet suomea. Joidenkin kotona elettiin kaksoiselämää: puhuttiin kaikesta huolimatta suomea ja varjeltiin suomalaisuutta. Toinen sukupolvi joutui elämään suomalaisen ja neuvostokulttuurin arvomaailman ristituleksessa, ja heidän aikuisiän etninen identiteettinsä on muovautunut paljolti avioliitossa. Venäläisen kanssa avioituneet puhuivat kotonaan venäjää ja kasvattivat lapsista venäläisiä. Näiden seikkojen vuoksi Suomessa asuvat toisen polven inkerinsuomalaiset ovat epävarmoja identiteetistään: he tunnustavat oman inkerinsuomalaisen taustansa mutta toisaalta myöntävät olevansa enemmän venäläisen kulttuurin kasvatteja ja puhuvansa venäjää äidinkielenään. Kyntäjän (1999, 2001) mukaan heidät voidaan karkeasti jakaa venäjän- ja vironkielisiin, vaikka tilastoissa joidenkin äidinkieleksi onkin ilmoitettu suomi.

Kolmas sukupolvi muodostuu aikuisista ja nuorista, jotka ovat syntyneet entisen Neuvostoliiton alueella 1950-luvulla tai sen jälkeen. Tämä sukupolvi on kasvanut perheissä, joissa toinen vanhemmista tai joku isovanhemmista on suomalaista syntyperää. Kosketus suomalaisuuteen on siten ollut vähäistä. Nämä nuoret kokevat itsensä pääasiassa venäläisiksi tai virolaisiksi lapsuutensa kieliympäristön perusteella. Kaikkein nuorimmat ovat voineet jo suomalaistua, jos he ovat olleet pieniä Suomeen muuttaessaan tai jos he ovat syntyneet Suomessa. Myös Ruotsissa on tehty samansuuntaisia havaintoja: maassa asuvat ensimmäisen polven inkeriläiset pitävät itseään inkeriläisinä, kun taas toinen ja kolmas sukupolvi pitää itseään ruotsalaisina vaikka tunnustaakin inkeriläisen taustansa ja historiallisen perintönsä (De Geer 2000: 40).

¹ http://www.uvi.fi/doc/tilastot/ulkomaalaistilastot_0103.pdf, Suomen venäjänkielisen väestönosan kysymyksiä 2002.

3 Kieli ja identiteetti

Kielellinen identiteetti ei merkitse pelkästään yhteisen kielen puhumista, yhteisesti ymmärrettyjä sanoja ja rakenteita, vaan siihen kuuluvat myös kielen sisältämät merkitykset, ajatustavat – eli koko maailmankuva ja sitä kautta yhtenäisyyden tunne muiden kielenpuhujien kanssa (ks. Dufva 2002: 36). Kielessä heijastuu mennyt, nykyisyys – se sosiaalinen ja kulttuurinen ympäristö, missä kulloinkin elämme – ja suuntana on tulevaisuus. Kielelliseen identiteettiin sisältyy myös asenteemme kieltä ja sen puhujia kohtaan, käsityksemme itsestämme kielenpuhujina ja toiveemme siitä, miten haluaisimme kieltä osata ja miten ja missä sitä käyttää. Äidinkielenään ja vieraana kielenä samaa kieltä puhuvat liittävät eri asioita kieli-identiteettiinsä. Syntyperäisille kielitaito ja kielenkäyttötilanteet ovat itsestään selviä asioita toisin kuin maahanmuuttajille, jotka uuteen maahan tullessaan joutuvat oppimaan sanaston ja kieliopin lisäksi myös kielen sisältämät kulttuuriset merkitykset. Kieli voi toimia ryhmärajojen merkitsijänä, ja sen osaamisesta voi tulla kriteeri ryhmän jäsenyydelle tai ryhmästä erottautumiselle.

Kielellinen identiteetti sisältää rajanvetoa meidän ja muiden välille: on tärkeää tietää, keitä kuuluu ”meihin”, mutta yhtä tärkeää on tiedostaa, keitä ”muut” ovat (Holt & Gubbins 2002). Usean kielen hallinta mahdollistaa siirtymisen ryhmästä toiseen. Oman menneisyyden ja juurien tunteminen on kuitenkin tärkeää verrattaessa itseä toisen kielen puhujiin ja kulttuuriin. Uudessa kieliyhteisössä on aina seikkoja, joita hyväkään kohdekielen taito ei auta ymmärtämään. Paitsi tästä syystä maahanmuuttajan voi olla vaikeaa identifioitua uuteen kieleen myös ulkopuolisuuden tunteen vuoksi. Esimerkiksi suomalaiset koululaiset voivat tehdä kielestä ja sen hallinnasta ryhmään kuulumisen kriteerin, vaikka maahanmuuttaja olisikin etniseltä taustaltaan suomalainen (Keskisalo 2001).

Sosiolingvistiikassa kielen ja identiteetin suhdetta on tutkittu muun muassa kieli-politiikan (esim. Gubbins 2002; Schiffman 1996), koodinvaihdon (esim. Rampton 1995; Reynolds 2002), kielenoppimisen (esim. Ellinger 2000; Norton 2000) ja kaksikielisyyden (esim. Anderson 2002; Willis 2002) näkökulmista. Myös kielensäilymisen (language maintenance), kielen vaihdon (language shift) ja kielen katoamisen (language loss) tutkimuksen parissa sosiolingvistiikassa on pitkät perinteet. Näitä tutkimuksia on lukuisia, mutta varsinkin Joshua Fishman (esim. 1989) on tämän alan uranuurtajia. Myös Howard Giles on yksi alan merkittävä nimi ennen kaikkea kehittämänsä etnolingvistisen teorian ansiosta (Giles & Johnson 1987; Giles & Coupland 1991).

Edellä mainittuja ilmiöitä on kuitenkin harvoin yhdistetty keskusteluun etnisyydestä ja nationalismista. Kielen ja kansallisuuden suhteesta on kirjoitettu vähän, vaikka kielen merkitys on kiistattomasti merkittävä vähemmistöjen identiteettejä ja kielellisiä oikeuksia tarkasteltaessa (May 2001: 7–8). Syynä tähän on tieteenalojen välisen dialogin puuttuminen. Sosiolingvistit ja sosiologian ja poliittisen teorian edustajat ovat harvoin osallistuneet yhteiseen keskusteluun kielen ja kansallisuuden tai etnisyyden ja identiteettipolitiikan alalla. Sosiologit ovat olleet yleisesti haluttomia asettamaan kieltä näkyvään rooliin selittäessään vähemmistöjen etnisyyteen ja nationalismiin liittyviä vaateita. Mayn (2001: 8–9) mukaan seurauksena on ollut, että etnisyyden ja nationalismin tutkijoiden mielestä tiettyjen kulttuuristen tuntomerkkien, kuten kielen, ja erityisten ryhmäidentiteettien välillä ei välttämättä ole mitään suhdetta. Kieli nähdään vain yhtenä eikä välttämättä edes merkityksellisenä kulttuurisena piirteenä. Tämä sotii

sosiolingvistien kielen katoon liittyvää näkemystä vastaan, joka yleisesti olettaa kielen ja identiteetin välillä olevan yhteyden (ks. esim. Fishman 1989; Gudykunst & Schmidt 1987). Sama ongelma on kielellisiä oikeuksia käsittelevässä kirjallisuudessa (esim. Skutnabb-Kangas & Phillipson 1994), jossa kieliryhmien identiteetti nähdään annettuna ja pyrkimykset yhtenäisinä. Ongelmana on se, että kieliyhteisö nähdään helposti määriteltävänä ja että kaikkien ryhmän jäsenien oletetaan identifioituvan ja olevan identifioitavissa tietyn kielen puhujiksi.

Venäjänkielisten lasten ja nuorten identiteettiä on Suomessa tutkittu vielä melko vähän. Inga Jasinskaja-Lahti (2000) on tutkinut pääkaupunkiseudun venäjänkielisen nuorison psykologista akkulturaatiota ja etnistä identiteettiä, Eve Kyntäjä (1997) puolestaan eri ikäpolvien inkerinsuomalaisten etnistä identiteettiä.

4 Venäjänkieliset nuoret Suomessa: ryhmärajoja etsimässä

Tutkimukseni käynnistyessä 1990-luvun loppupuolella oli vielä hyvin vähän tutkimustietoa venäjänkielisten lasten ja nuorten kieliasenteista, kielenkäytöstä tai kieli-identiteetistä. Käytännön tarpeiden vuoksi tavoitteenani oli kerätä mahdollisimman kattava kyselyaineisto, jossa selvitettiin kieli- ja kansallisuusasenteita, kielenkäyttötilanteita, kielenkäytön useutta, suomen ja venäjän kielen osaamisen tarvetta, kielellistä ja etnistä identifioitumista sekä itsearvioitua venäjän ja suomen kielen taitoa.

Kyselyyn vastasi 256 suomalaisissa lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevaa venäjänkielistä maahanmuuttajanuorta, jotka olivat iältään keskimäärin 20-vuotiaita.² Suurin osa heistä oli muuttanut Suomeen Venäjältä, joitakin kymmeniä Virosta ja muutama muista entisen Neuvostoliiton maista. Tutkimukseen osallistuneet opiskelijat olivat asuneet Suomessa keskimäärin neljä vuotta, mikä on melko lyhyt aika identiteetin tarkastelemiseen. Tästä syystä tutkimuksessa on kyse lähinnä asenteiden ja identiteetin kartoittamisesta tietyllä hetkellä. Jokaisen yksilön identiteetti hakee uomiaan jatkuvasti, ja vuosien kuluessa ja kokemusten karttuessa asenteet voivat muuttua hyvinkin paljon muuton alkua ajoista. Olen täydentänyt kyselyaineistoa haastattamalla 20:tä tutkimukseen osallistunutta, iältään 17–20-vuotiaista venäjänkielistä opiskelijanuorta Helsingistä, Kuopiosta ja Joensuusta. Haastatteluista 15 oli yksilöhaastatteluja ja yksi viiden hengen ryhmähaastattelu. Opiskelijoiden aikaisemmin täyttämässä kyselylomakkeessa kysyttiin halukkuutta haastatteluun. Haastateltavien valinnassa kiinnitin lisäksi huomiota kyselyaineiston alustavaan analyysiin siten, että mukana olisi eri puolilla Suomea asuvia ja asenteiltaan erityyppisiä nuoria.

Tutkimukseeni osallistuneista nuorista yhdeksän kymmenestä ilmoitti venäjän kielen ainoaksi äidinkielekseen. Viron äidinkielekseen ilmoitti yksi opiskelija, ja kymmenen prosenttia piti itseään kaksikielisinä. Puolet heistä mainitsi äidinkieliäkseen venäjän ja suomen. Noin kaksi kolmasosaa opiskelijoista oli muuttanut Suomeen Venäjältä, viidennes Virosta ja yksi kymmenesosa muista entisen Neuvostoliiton maista.

² Aineisto kerättiin toisen asteen oppilaitoksista Helsingissä, Espoossa, Vantaalla, Porvoossa, Lohjalla, Lahdessa, Imatralla, Lappeenrannassa, Turussa, Tampereella, Jyväskylässä, Kuopiossa ja Joensuussa.

Noin kolmasosalla tutkimukseeni osallistuneista vanhemmat olivat paluumuuttajia, ja mitä todennäköisimmin luku olisi suurempi, jos myös isovanhempien taustaa olisi selvitetty. Tästä huolimatta ainoastaan yksi tutkimukseen osallistuneista määritteli itsensä inkeriläiseksi. Seitsemän kymmenestä piti itseään alkuperän perusteella venäläisenä, suomalaisena yksi kymmenestä, sekä suomalaisena että venäläisenä viidennes ja muutamat muiden etnisten ryhmien edustajana (virolainen, ukrainalainen, tataari, valkovenäläinen).

Kyselyaineiston perusteella ilmeni, että nuoret ovat etniseltä ja kielelliseltä identiteetiltään ensisijaisesti ja vahvasti venäläisiä ja venäjänkielisiä, kun taas suhde suomalaisuuteen ja asenteet suomen kieleen näyttivät olevan heikompia, häilyvämpiä ja helpommin muuttuvia. Vaikka identiteetti näyttikin enemmistöllä olevan selvästi venäläinen ja venäjänkielinen, oli halu kuulua suomalaisten joukkoon ja oppia suomen kieli selvästi havaittavissa. Kolmannes ilmaisi halunsa kuulua sekä venäläisten että suomalaisten joukkoon, ja yhdeksän kymmenestä halusi oppia suomen kielen ja solmia kontakteja suomenkielisiin.

Haastattelujen teemat käsittelivät samoja aihepiirejä kuin kyselylomakekin, minkä lisäksi keskustelin nuorten kanssa koulunkäynnistä, opiskelusta ja yleensä maahanmuuttajien asemasta Suomessa. Olen analysoinut haastatteluja tarkkailemalla, millaisia merkityksiä nuoret antavat haastattelujen kuluessa keskustelun teemoille, jotka olivat nuorille jo ennestään tuttuja kyselylomakkeesta. Seuraavassa tarkastelen nuorten pohdintoja suhteestaan venäläisiin, suomalaisiin sekä venäjän ja suomen kieleen.

Pohdinnat identiteetistä ja toisaalta keskustelujen kuluessa muotoutuneet tarinat osoittivat, että nuoret olivat pohtineet identiteettiään ja suhdettaan venäläisiin, suomalaisiin ja Suomessa asuvaan venäjänkieliseen yhteisöön jokainen hieman eri tavoin. Osa nuorista oli hyvin tietoinen omasta identiteetistään ja suhteestaan ”meihin” ja ”muihin”. Heidän mielipiteensä olivat pohdiskelevia ja kantaa ottavia, kun taas osalla ei ollut selkeää mielipidettä ryhmään kuulumisesta tai kuulumattomuudesta. Näiden nuorten kommentit olivat lyhyitä, eivätkä he joko osanneet tai halunneet ruveta erittelemään mielipiteitään ja käsityksiään identiteetistään, suhteestaan muihin venäjänkielisiin tai suomalaisiin. Olen poiminut esimerkkeinä olevat katkelmat molemmantyyppisistä keskusteluista.

”Minä olen venäläinen ja olen tyytyväinen”

Haastattelujen perusteella joukosta nousi siis esiin hieman erilaisia tapoja pohtia omaa identiteettiä ja ryhmään kuulumista. Yhtenä ryhmänä voisi pitää nuoria, jotka tunsivat selkeästi olevansa venäläisiä ja joilla ystäväpiiriin ei kuulunut lainkaan suomalaisia. Heille tuntui olevan erityisen tärkeää pysyä omassa ryhmässä, erossa suomalaisista. Nämä nuoret eivät tehneet eroa itsensä ja Venäjällä asuvien venäläisten välillä, vaan kokivat kuuluvansa selkeästi venäläisten joukkoon:

- Viimeiseksi voisin vielä kysyä, että kuka sinä mielestäsi olet? Suomalainen, venäläinen vai?
- **Tietysti venäläinen. Olen ylpeä, että olen syntynyt Venäjällä, eikä ole mitään väliä, vaikka en siellä enää asukaan.** – – vaikka minulle myöhemmin voitaisiinkin antaa Suomen kansalaisuus, niin jään mieluummin venäläiseksi. En halua vaihtaa. (P7, esimerkki käännetty venäjältä)

Venäjänkielisiä maahanmuuttajia alkaa Suomessa olla jo sen verran, että he voivat halutessaan olla keskenään sekä koulussa että vapaa-aikana. Kaksi mielenkiintoista esimerkkiä olivat Joensuussa haastattelemani tyttö ja poika, jotka toivat vahvasti esiin oman venäläisen identiteettinsä. He kertoivat, että paikkakunnalla asuvista venäjänkielisistä nuorista useat halusivat selkeästi erottautua suomalaisista omaksi ryhmäkseen, koska yhteisiä pelisääntöjä suomalaisten kanssa ei tuntunut löytyvän. Tällöin osallisuus omaan ryhmään tuki vahvaa ”me venäläiset”-henkeä ja toimi eräänlaisena suojakilpenä suomalaisia vastaan näiden halutessa satuttaa venäjänkielisiä nuoria kiusaamalla heitä, esimerkiksi huomauttelemalla heidän ulkonäöstään ja kielestään tai jättämällä heidät yksin porukan ulkopuolelle:

*Kun mie olin yksin, niin se [kiusaaminen] loukkasi minua, kun ne sanovat, **mut kun myö oltiin porukassa, mulle oli varmaan ihan sama mitä ne sano.** Kun en mie tiä mistä se johtuu varmaan siitä että, en ole yksin. Ja että, en ole yksin ketä kiusataan tai. En mie oikein ossaa selittää mistä se johtuu mut. Aina kun on kavereita ja on paljon niinku, porukkaa niin, ei varmaan, loukkaannu niin paljon siihen.* (T8)

Ero venäläisten ja suomalaisten välillä tuli kyseisen tytön mukaan esille pukeutumistyyliä, ulkonäössä, vapaa-ajan vietossa ja yleensä maailmankatsomuksessa: ”*Myö niinku vietetään vapaa-aikaa niinku ihan eri tavalla kun suomalaiset. Ja ne ei ymmärrä miten myö vietetään se, ja myö ei ymmärretä miten he viettävät se.*” Haastattelemani tyttö toi selvästi esille yhteisymmärryksen puuttumisen suomalaisten ja venäläisten välillä, eikä hän suinkaan ollut haastateltavistani ainoa, jolla oli tämä mielipide.

Kiinnostavaa oli havaita, että huolimatta selkeästä rajanvedosta suomalaisten ja venäläisten välille esimerkin tyttö puhui karjalan murretta käyttäen esimerkiksi pronomeja *mie, sie, myö* ja kaksoisgeminaatiota *ossaa, näkköö*. Puheesta kuulee myös paikallisen intonaation ja murteellisen sanaston: *naamasta näkköö*. Pohjois-Karjalan murre ei kuitenkaan näytä mitenkään indeksoivan hänen pohjoiskarjalaista, suomalaista tai suomenkielistä identiteettiään, vaan murre kuuluu siihen suomen kieleen, jonka hän on oppinut asuessaan Suomessa kuusi vuotta. Hän oli onnellinen siitä, että oli nähnyt vaivaa oppiakseen suomen kielen isänsä tukemana nopeasti Suomeen muutettuaan ja pystyi nyt hyödyntämään kielitaitoaan kavereiden auttamisessa. Kuitenkaan suomen kieli ei ole se kieli, jota hän haluaa puhua:

*Kaikki opettajat sanoo että puhukaa suomea, puhukaa suomea [venäläiset keskenään]. **En voi. Siis mie en voi, en tiä miks. Siis minun äidinkieli on venäjä en mie, en tiä miks mut en voi puhua niinku suo- suomeks.** – – Kyllä asiakaspalvelussa myö niiku yritetään, puhua suomea niinku silleen. Mutta, tunnilla ja välitunnilla on vähän. Ei oo vaikeeta mutta siis, semmonen niinku. En tiä miks mut, en oikein niinku tykkää, että pittää puhua suommea. – – Kun mie asun täällä, on pakko osata suomen kieltä. Mutta olen tyytyväinen että osaan suomen kiel-tä, että osaan puhua sillä ja, on hyvä kun tiität enemmän kun, oma äidinkieli. Mutta oikeesti sanotaan en mie oikein tykkää suomen kielestä.* (T8)

Esimerkistä käy mielestäni hyvin ilmi, että suomen kieltä pidetään välineenä, jota tarvitaan opiskellessa ja työssä. Oma suhde äidinkieleen ei välttämättä osata eritellä, mutta se mielletään tärkeäksi identiteettiä merkitseväksi tekijäksi. Tämä tuli esille myös usean muun nuoren mielipiteissä, joissa äidinkielen merkitys kommunikoinnin välineenä perheen ja muiden yhteisön jäsenien välillä korostui. Samanlaisia tuloksia on saatu Venäjällä tehdyissä tutkimuksissa: venäjän kieli on usein yksi tärkeimmistä ryhmää yhdistävistä tekijöistä (Arutyunyan ym. 1999; Dontsov ym. 1997; Romanova 1994; Sikevič 1999), vaikka kielen perusteella identifioituminen ei välttämättä tapahdukaan nimenomaan kielenkäytön kautta, vaan kielen yhteisöä yhdistävän merkityksen kautta (Stefanenko 1999).

”On mussa aika vahva venäläinen mentaliteetti”

Hieman toisenlaisen ryhmän muodostivat nuoret, jotka vetivät rajan Suomessa asuvan venäjänkielisen yhteisön, Venäjällä asuvien venäläisten ja suomalaisten välille. He kokivat Venäjällä asuvat venäläiset aidoksi yhteisöksi, jota he kaipasivat, johon he halusivat kuulua ja josta löytyvät aidot, oikeat ystävät. Uuden kotimaansa ja heikentyneen kielitaitonsa vuoksi he tiedostivat oman erilaisuutensa verrattuna Venäjällä asuviin. Toisaalta he eivät kokeneet olevansa suomalaisia eikä heillä ollut satunnaisia kavereita lukuun ottamatta suomalaisia ystäviä, joten varsinaiseksi ”meidän” ryhmäksi näyttivät muodostuvan ”muut samankaltaiset”:

— mulla oli suomalaisii kavereita niinku ensimmäisinä vuosina, oikeestaan kuudenteen asti. Sit seiskalla mul rupes niinku vaihtuu pikkubiljaa et mä rupesin tutustuun venäläisii ihmisiin tääl yläasteella, enemmän, ja sit siit se sitte vaihtu kokanaa et periaattes nyt **mul ei oo voi sanoo et ei oo yhtäkään hyvää suomalaista kaveria** vaan kaikki on venäläisiä, elikkä meillä on niinku sellane porukka missä **me** niinku vietetään aikaa yhdessä, et täällä yleensä ainaki **me** mun niinku näkökulmasta nii yleensä **kaikki** nää, täällä **venäjänkieliset** pyrkii siis niinku ihan, omiin porukoihin. — kaikilla on se, kuitenkin niin se **vahva se oma venäläinen identiteetti** ja, et niinku kuitenkin pyritään säilyttämään se et koska jos on tullu vaikka ei ykskän vuotiaana ku minä vaan vaikka joskus viistoist vuotiaana, he ei sen pahemmin pysty vaihtaa yhtäkkiä kulttuuria. Et siin on oltava niinku **muiden samankaltaisten** kanssa että **säilyttää sen oman**, niinku sellasen, sen mitä on niinku ollu, se **identiteetti** ja kaikki se, et, se ois varmaan se syy, et koska ja sit on joskus vaikee tulla toimeen vaikka suhtautuu ihan hyvin niinku ihmisiin että hei että, näi ja näi mutta kuitenkin ei välttämättä löydä sitä ihan niinku syvää, miten sen nyt vois sanoo sitä ihmisistä koska **on kuitenkin eri, lähtökohdat ja eri kulttuurit** ja tällaset. (T3)

Esimerkin tytöllä oli siis ollut ala-asteella suomalaisia kavereita, mutta myöhemmin kaverit olivat vaihtuneet ”muihin samankaltaisiin”. Nämä muut samankaltaiset mainittiin useissa haastatteluissa tärkeäksi oman identiteetin säilymisen kannalta. Suomalaisen kanssa ei ole löytynyt yhteistä kieltä siinä mielessä, että olisi opittu ymmärtämään toisen kulttuurisia lähtökohtia ja ajattelutapaa, jolloin ”meidän” ryhmäksi muodostuvat muut venäjänkieliset. He jakavat yhteisen kulttuurin ja yhteisiä kokemuksia maahanmuuttajuudesta yhteisen kielen välityksellä. Tämä heitä toisiinsa yhdistävä kieli on yleensä venäjä, mutta kulttuuriympäristön vuoksi se sisältää suomenkielisiä sanoja ja muita vaikutteita suomen kielestä, koska tiettyjä asioita ja ilmiöitä ei voi kuvata sillä

venäjän kielellä, jota puhutaan Venäjällä: ”kun venäläiset puhuvat keskenään, aika usein he käyttävät sellaisia sanoja mitkä niinku suomalaisia sanoja”. Nuorten edustamaa kulttuuria ja heidän puhumaansa suomen ja venäjän kieltä voidaankin tarkastella omana ilmiönään, johon molemmat kielet ja kulttuurit tuovat omia vaikutteitaan. Venäjän kieli voi myös unohtua ja yksinkertaistua rakenteeltaan ja sanastoltaan, koska kielen käyttöympäristöt rajoittuvat arjen kielenkäyttöön suomen kielen hallitessa erityisesti koulun kielenä:

*Mut sit kun menee Venäjälle se on vähän vaikeampaa, vähän vaikeampaa ilmaista itteä et joskus tulee sellais et ei tiedä mitä sanois, et ei löydä sitä sanaa. Että siellä venäjän kielellä vähän vaikeampaa, jossain mielessä koska, no ainakin **niitten** taso jotka asuu Venäjällä. **Ei oikein osa niitten kieli, ne osaa paremmin** [naurahdus]. – Mut en usko että pystyn [opiskelemaan Venäjällä], koska **niitten siis siellä venäjän kieli on paljon parempaa**. Että minä en oikeastaan pääsee mihinkään **tällä venäjän kielellä**, paitsi jos menee jobonkin ulkomaalaisille tarkoitettu juttu. (T1)*

Kaikki haastattelemani nuoret olivat ainakin jossakin määrin huolestuneita venäjän kielen taidostaan, koska kielenkäyttötilanteet olivat pääasiassa jokapäiväiseen vuorovaikutukseen liittyviä. He kertoivat pitävänsä kielitaitoaan yllä puhumisen lisäksi lukemalla, kuuntelemalla radiota ja katsomalla televisiota. Myös Internet tarjoaa hyvät mahdollisuudet seurata ajankohtaisia tapahtumia verkkolehtien ja muun materiaalin kautta. Monet olivat kuitenkin huolissaan nimenomaan kirjoitustaitonsa vuoksi, koska koulun muutaman oppitunnin ei katsottu riittävän eikä vapaa-ajalla opintojen ohessa ollut enää voimia omaehtoiseen kirjoittamiseen.

”Joissakin tilanteissa minä olen suomalainen”

Kolmantena tyyppinä haastateltavien joukosta erottui itsensä ensisijaisesti venäläisiksi identifioivat, mutta joilla oli ystäväpiirissä sekä suomalaisia että venäläisiä tai jotka halusivat tutustua suomalaisiin. Nämä nuoret eivät erityisesti korostaneet omaa venäläisyyttään, vaan kokivat tuntevansa joissakin tilanteissa itsensä samankaltaisiksi myös suomalaisten kanssa. Ajan ja kokemusten myötä elämäntutkimus väistämättä muuttuu ja jotkut asiat koetaan tutummiksi kuin tietyt asiat entisessä kotimaassa. Yhtenä esimerkkinä oli äskettäin venäläisen miehen kanssa avioitunut nuori nainen, joka toteaa:

*Joissakin tilanteissa avio- **aviomieheni ei ymmärrä minua**, miten mä käyttäydyn, mutta niinku suomalaiset **varmaan ymmärtävät** [naurahdus], koska hän vasta tuli Venäjältä ja hänellä vielä vähän niinku **toisenlainen katsomus elämälle**. Mutta minä itse huomasin kun mitä niinku pidempi mä asun täällä niin minulla jotkut mielipiteet elämästä ja elämäntilanteesta tai esimerkiksi vaatteista on muuttunut. (T6)*

Sosiaalinen ympäristö muokkaa väistämättä mielipiteitä ja ajatuksia, koska kulttuurinen ympäristö välittää tiettyjä merkityksiä, toimintatapoja ja ajatusmalleja niin ihmisen toiminnan kuin kielenkin kautta. Niinpä uudelle tulokkaalle suomalainen elämäntapa näyttäytyy aivan eri valossa kuin muutaman vuoden tai pidemmän aikaa Suomessa asuneelle.

Kolmannen tyytin nuorilla ei ollut mitään suomalaisia vastaan, ja tilanteesta riippuen kaveripiiriin saattoi kuulua suomalaisiakin:

Mä hengailin vain venäläisten kanssa. Kyllä mulla oli suomalaisiakin kavereita. – Mä viihdyn sekä venäläisten että suomalaisten kanssa. (T4)

Ne, joilla ei vielä ollut suomalaisia ystäviä, kertoivat toiveistaan tutustua heihin ja tuntea sitä kautta kuuluvansa suomalaisten joukkoon:

Mutta se on tärkeä että seurustelee tai niinku on toisien venäläisien kanssa koska sitten sä voit niinku puhua vapaasti. – Ja nyt minä minä haluaisin etsiä suomalaisia ystäviä, voisin olla heidän kanssa ja puhua suomea ja niinku olla osa suomalaista elämää. (T6)

Esteenä kontaktien solmimiselle nähtiin lähinnä heikko suomen kielen taito, jonka paranemisen myötä tutustumisen suomalaisiin uskottiin helpottuvan. Kielitaidon kautta nähtiin osallisuuden suomalaisen yhteiskuntaan aukenevan muutenkin paremmin, koska nuorille kielitaito on väylä koulutukseen ja työelämään. Kielitaidon puutteellisuus tulee vastaan lähes millä elämänalueella tahansa. Joitakin asiaa vaivaa enemmän kuin toisia: *”Jos ei olisi vaikeuksia kielen kanssa, niin kaikki olis aivan ihanaa. Mutta muuten vähän vaikeaa.”*

”Minä oon siltä väliltä”

Neljäntenä ryhmänä olivat nuoret, jotka tunsivat itsensä ”puolikkaaksi”, vähän venäläiseksi ja vähän suomalaiseksi, mutta ei oikein selkeästi kummaksikaan. Osalla epä tietoisuus omasta identiteetistä johtui perheestä, jossa toinen vanhemmista oli venäläinen ja toinen suomalainen: *”isä on suomalainen ja äiti on venäläinen ja mä, puolikas”*, jotkut taas kokivat ”suomalaistuneensa” asuttuaan maassa lapsesta lähtien. Jotkut nuorista olivat pohtineet identiteettiään, suhdettaan suomalaisiin ja venäläisiin tietoisemmin kuin toiset, jotka omien sanojensa mukaan eivät olleet kysymystä liiemmästi miettinyt ja joiden mielestä *”ei oo eroa, oonks mä suomalainen tai venäläinen”*. Seuraavan esimerkin poika peilasi omat tuntemuksensa muihin maahanmuuttajiin:

- *Eli he [aikaisemmin muuttaneet] sitten ottivat sinut joukkoonsa?*
- *Tietysti, miksikäs ei, ollaan sentään yhtä verta [naurahtaa]. Ei tietoa, kuka on, ei venäläinen eikä suomalainen, riiputaan jossakin. – –*
- *Millaisia ystäviä sinulla on, venäläisiä, suomalaisia? Millaiset suhteet teillä on?*
- *[naurua] no, läheisimmät suhteet on tietysti, minusta tuntuu, kaikesta huolimatta Venäjältä muuttaneisiin, eli sellaisiin kun minä, jotka eivät ehkä tiedä, keitä ovat. (P4, esimerkki käännetty venäjältä)*

Esimerkin poika tuntuikin olevan epätietoinen identiteetistään. Hän halusi haastattelussa puhua venäjää, koska se oli hänen äidinkieltensä ja hän koki pystyvänsä ilmaistamaan itseään paremmin venäjäksi. Hän kävi usein Venäjällä säilyttääkseen kontaktit siellä asuviin ystäviinsä ja voidakseen hankkia venäjänkielisiä kirjoja, levyjä ja videoita. Kuitenkin isän suomalaisen taustan vuoksi hän koki olevansa osittain myös suomalainen: *”en voi sanoa, että olisin venäläinen, mutta en voi sanoa että suomalainenkaan, puhtaasti”*. Hän kertoi toivovansa, että häntä pidettäisiin suomalaisena. Myös edellä

mainitun pojan tuttavat toivat hieman paheksuen esiin tämän yritykset ”suomalaistua”, mitä ei ymmärretty joukossa, jossa muut toivat selkeästi esiin oman vahvan venäläisen identiteettinsä. Tämä ”suomalaistumisilmiö” mainittiin joitakin kertoja myös muiden nuorten haastatteluissa: muutamilla oli tuttavita, jotka yrittivät haastateltavien mukaan liikaa muuttua suomalaisiksi ja unohtaa oman taustansa.

Suomalaisuus ja suomen kieli

Lähes kaikki haastattelemistani venäjänkielisistä nuorista mainitsivat heillä olevan inkerinsuomalaiset sukujuuret, mutta tämä suomalaisuus rajoittui lähinnä muistoihin mummon puhumasta ”*oudosta kielestä, millä ei ole suomen kanssa mitään tekemistä*”, ja siitä, että suomalaisuudesta ei paljoakaan uskallettu puhua. Ainoastaan yksi nuorista identifioi itsensä inkeriläiseksi, mutta äidinkielekseen hän mainitsi venäjän:

- *Eli hän [äiti] on puhunut ihan sitä inkerin, kieltä sitten lapsuudesta?*
- *Joo. Meillä perheessä aina puhuttiin keskenään inkeriä.*
- *Eli se on sinunkin äidinkieli?*
- *Ei se oo mun äidinkieli koska, tota mä oon kasvanut ympäristössä, jossa kaikki puhuvat venäjää, ja sillan ku mun äiti puhui omien vanhempien kesken inkeriä ni he eivät halunneet että mä tiesin sen inkeriä koska se oli kiellettyä ennen et jos joku saa selville että sä oot erilainen nii voi lähettää vaikka Siperiaan tai jonnekin mielisairaalaan, ni he pelkäsivät sitä. –*
- *Sun äiti, kokeeko hän olevansa ihan suomalainen vai?*
- *Ei kun hän tuntee inkerinsuomalaiseksi –*
- *No mites sinä pidät sä itse itsees venäläisenä, inkeriläisenä vai?*
- *Kyl mä inkeriläisenä. (T4)*

Muiden nuorten puheessa vanhempien tai isovanhempien suomalaista taustaa ei koettu kovin tärkeäksi oman identiteetin kannalta (vrt. kuitenkin P4:n pohdintoja), mihin usein syynä oli se, että Venäjällä tai muussa entisessä Neuvostotasavallassa asuttaessa perheen yhteinen kieli oli venäjä. Kuten yllä olevasta esimerkistäkin kävi ilmi, perheessä ei uskallettu käyttää omaa kieltä pelon vuoksi eikä sitä myöskään voinut opiskella koulussa. Niinpä varsinkin nuorimmat ovat kokonaan venäläistyneet ja ovat täysin venäjänkielisiä ja venäläisen kulttuurin kasvattajia:

*No mä en oikeestaan koe sitä [olevani suomalainen] koska, et ku ottaa huomioo että **mussa on kuitenkin viiskyt prosenttia** [hymähtää] **suomalaista verta nii mä en ainakaa tunne sitä nii vahvasti. Et se, et mussa on iha ainaki mä tunnen sen et mussa ihan vahvasti se venäläinen mentaliteetti** mikä mus on. (T3)*

Aikaisemmissa katkelmissa on tullut esille erilaisia tapoja hahmottaa omaa paikkaa maahanmuuttajataustaisena opiskelijana Suomessa. Haastatteluissa etnisen identiteetin sekä ”meidän” ja ”muiden” välisten rajojen pohtiminen näytti olevan huomattavasti monimutkaisempaa kuin kielellisen identiteetin. Kieleen liittyvät mielipiteet ja oman kieli-identiteetin määrittely näytti tapahtuvan vaivattomammin. Suhde venäjään äidinkielenä oli kaikille itsestään selvä asia: jotkut tyytyivät toteamaan, että se on äidinkieli ja pelkoa sen unohtumisesta ei ole, kun sen kerran on oppinut; jotkut taas toivat

selvästi esille, että aikaa venäjän kielen taitojen ylläpitämiseen ja kehittämiseen ei ole opiskelukiireiden vuoksi:

Peraatteessa se mitä mä teen suomen kielellä, on se se mitä mä te- haluisin tehdä venäjän kielellä. Et, et ei se ei se pahemmin niinku merkitse mulle niin paljon. Et se on vaa se että ku asuu tässä maassa nii se on niinku niin itsestään selvää. Et osaa sitä ja, pubuu. (T3)

Vaikka venäjän kieli koettiin itselle läheisemmäksi, oman identiteetin kieleksi, hallitsi suomen kieli sivistyskielenä koulussa. Nuoret tiedostivat suomen kielen oppimisen tärkeyden opinnoissa ja työelämässä menestymisen kannalta, ja samalla tavalla suomen kieli nostettiin joissakin yhteyksissä tärkeäksi suomalaiseen elämään osallistumisen ja suomalaisiin tutustumisen kannalta. Useimmiten esiin kuitenkin nousi ”pakko” osata suomea, kuten seuraava esimerkki osoittaa:

Kun mie asun täällä, on pakko osata suomen kieltä. Mutta olen tyytyväinen että osaan suomen kieltä, että osaan puhua sillä ja, on hyvä kun tiit enemmän kun, oma äidinkieli. Mutta oikeesti sanotan en mie oikein tykkää suomen kielestä. Mutta. Olen, niinku tyytyväinen siihen että, osasin, opetella sitä ja että osaan sen. Ja se on niinku tavallaan pakko osata. (T8)

Yllä oleva esimerkki kiteyttää suomen kielen merkityksen monen nuoren identiteetille: suomea on pakko osata, koska asuu Suomessa ja todennäköisesti tulevaisuudessa työpaikkakin löytyy Suomesta. Kielestä sinänsä ei tarvitse ”tykätä”, koska varsinainen identiteetin kieli, itselle ”rakas asia” on oma äidinkieli, venäjä. Kaksikielisyys on nuorten mielestä myönteinen asia, ja monen mielessä siintää toive oman äidinkielenkin hyödyntämisestä tulevassa työssä.

5 Lopuksi

Olen edellä kuvannut Suomessa asuvien venäjää äidinkielenään puhuvien nuorten pohdintoja identiteetistään, suhteestaan Venäjällä asuviin venäläisiin, muihin Suomessa asuviin venäjänkielisiin ja suomalaisiin. Pohdinnat sisältävät myös nuorten käsityksiä suhteestaan suomen ja venäjän kieleen sekä näiden kielten taidosta. Nuoret puhuvat Suomen venäjänkielisestä tai venäläisestä yhteisöstä, joka on yhtä heterogeeninen kuin mikä tahansa yhteisö ”narkomaaneista hyvin sivistyneisiin ihmisiin”. Niinpä identiteetin rakennusaineita ei löydy vain venäläisestä tai suomalaisesta kulttuurista, vaan identiteettiä rakennetaan koko ajan, tässä ja nyt, samalla kuitenkin peilaten sitä menneeseen. Suomessa asuvat venäjänkieliset eivät enää ole synnyinmaassaan, ”aidossa” yhteisössä, vaan he rakentavat uutta niistä rakennusaineista, joita heillä nyt on tarjolla. Joillakin tämä rakennusprosessi etenee tukeutuen omakieliseen yhteisöön ja samalla erottaen suomalaisista, toisilla kaippu entiseen tulee voimakkaasti esille, kun taas kolmannet ovat tyytyväisiä tämänhetkiseen tilanteeseen. Yhteistä useille oli oman ryhmän tärkeys: omasta, maahanmuuttajataustaisten venäjänkielisten ryhmästä haettiin tukea venäläiselle identiteetille yhteisen alkuperän, kulttuurin, ajattelutavan ja kielen perusteella. Ryhmän tärkeys ja sosiaalinen tuki näkyivät myös siinä, että useiden ystäväpiiri koostui yksinomaan muista venäjänkielisistä. Syyksi mainittiin kieliongelmien lisäksi erot maailmankatsomuksessa, luonteessa ja käyttäytymisessä.

Venäläisyyteen liitettiin synnyinmaan ja alkuperän lisäksi venäjän kieli. Vaikka useat nuorista olivatkin huolestuneita äidinkieltensä heikkenemisestä, kokivat he sen kuitenkin itselleen läheisimmäksi kieleksi, oman identiteetin kieleksi, jolla on mahdollista ilmaista ajatukset, tunteet, mielipiteet ja ”ottaa kaikista asioista selvää”. Tarpeen olisi kuitenkin kiinnittää entistä enemmän huomiota maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten oman äidinkielen opetuksen kehittämiseen ja voimavarojen lisäämiseen, koska useat tutkimukset ja raportit osoittavat tämänhetkisen opetuksen olevan riittämätöntä. Tutkimustulosteni perusteella on myös ilmeistä, että vahva suhde omaan äidinkieleen tukee venäläistä identiteettiä, mutta ei kuitenkaan sulje pois kaksikielistä ja -kulttuurista identiteettiä.

Haastattelemillani nuorilla suomen kielen taito vaikutti olevan hyvällä pohjalla, mikä onkin tärkeää opinnoissa ja myöhemmin työelämässä menestymisen kannalta. Tärkeää olisi kuitenkin saada myös peruskouluiän jälkeen Suomeen muuttaneet suomen kielen opetuksen piiriin, koska aikaisemmat havainnot ja haastattelemini nuorten kokemukset osoittavat, että juuri tästä joukosta syrjäydytään muita helpommin. Tutkimukseni nuoret olivat tiedostaneet hyvin suomen kielen merkityksen tulevaisuutensa kannalta ja pyrkivät kehittämään aktiivisesti kielitaitoaan. Useilla suomen kielestä oli tullut venäjää vahvempi kieli sivistyskielenä, koska he olivat käyneet ainakin osittain suomenkielisen koulun ja osa opiskeli jo ammattiin suomen kielellä. On ilahduttavaa kuitenkin havaita, että nuorten suhde omaan taustaansa ja äidinkieleensä on pysynyt vahvana huolimatta ulkopuolelta tulevasta paineesta oppia suomen kieli ja suomalainen elämäntapa mahdollisimman nopeasti.

Lähteet

- Anderson, Michael 2002. ‘It’s a culture thing’: Children, language and ‘boundary’ in the bicultural family. – Paul Gubbins & Mike Holt (toim.) *Beyond Boundaries. Language and Identity in Contemporary Europe*, 111–125. Clevedon: Multilingual Matters.
- Arutjunjan, Jurik & Drobiževa, Leokadija & Susokolov, Aleksander 1999. *Ètnosociologija*. Moskva: Aspekt Press.
- Baschmakoff, Natalia & Leinonen, Marja 2001. *Russian Life in Finland 1917–1939: Local and Oral History*. Studia Slavica Finlandensia 18. Helsinki: Gummerus.
- Davydova, Olga 2002. Interaktiivista identiteettipeliä – havaintoja paluumuutosta Suomeen. – Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pietikäinen & Hannele Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi: Kieli, kulttuuri, identiteetti*, 154–168. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- De Geer, Erik 2000. *Ingermanland, vad är det och vilka är ingermanländarna? En geopolitisk historia*. Rapport 6. Finsk-ugriska seminarier. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Dontsov, A. I. & Stefanenko, T. G. & Utaljeva, Z. T. 1997. Jazyk kak faktor ètničeskogo identičnosti. – *Voprosy psihologii* 4, 75–86.
- Dufva, Hannele 2002. Dialogia suomalaisuudesta. – Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pietikäinen & Hannele Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi: Kieli, kulttuuri, identiteetti*, 21–38. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Ellinger, Bonnie 2000. The relationship between ethnolinguistic identity and English language achievement for native Russian speakers and native Hebrew speakers in Israel. – *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 21 (4), 292–307.
- Fishman, Joshua 1989. *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Giles, Howard & Coupland, Nikolas 1991. *Language: Contexts and Consequences*. Milton Keynes: Open University Press.
- Giles, Howard & Johnson, Patricia 1987. Ethnolinguistic identity theory: a social psychological approach to language maintenance. – *International Journal of the Sociology of Language* 68, 69–99.
- Gubbins, Paul 2002. Lost in translation: EU language policy in an expanded Europe. – Paul Gubbins & Mike Holt (toim.) *Beyond Boundaries. Language and Identity in Contemporary Europe*, 46–58. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gudykunst, William & Schmidt, Karen 1987. Language and ethnic identity: an overview and prologue. – *Journal of Language and Social Psychology* 6 (3 & 4), 157–170.
- Holt, Mike & Gubbins, Paul 2002. Introduction. – Paul Gubbins & Mike Holt (toim.) *Beyond Boundaries. Language and Identity in Contemporary Europe*, 1–10. Clevedon: Multilingual Matters.
- Iskanius, Sanna 1998. *Jazyková identičnost' ruskojazyčnyh škol'nikov v Finljandii*. Venäjän kielen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- 1999. Venäjää äidinkielenään puhuvien maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti ja etninen identiteetti. – Maisa Martin & Kaarlo Voionmaa (toim.) *Yhdeksän tutkielmaa suomesta toisena ja vieraana kielenä*, 38–60. Suomen kielen laitoksen julkaisuja 40. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- 2001. Kahden opetuskulttuurin kohtaaminen: venäjänkieliset opiskelijat toisen asteen opinnoissa. – Kaija Perho (toim.) *Kahden kulttuurin väkeä. Venäläiset ja suomalaiset koulussa*, 73–86. Joensuun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 82. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- 2002a. Kahden kielen ja kulttuurin labyrinthissa: venäjänkielisten maahanmuuttajanuorten kieli-identiteetti. – Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pietikäinen & Hannele Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi: Kieli, kulttuuri, identiteetti*, 200–218. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- 2002b. Russian-speaking immigrant students in Finland: Searching for the meaning of languages and cultures. – *Siirtolaisuus-Migration* 1/2002, 4–13.
- tulossa. Venäjänkieliset toisen asteen opiskelijat Suomessa: kieli-identiteettiä etsimässä. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylän yliopisto.
- Jasinskaja-Lahti, Inga 2000. *Psychological Acculturation and Adaptation among Russian-speaking Immigrant Adolescents in Finland*. Social psychological studies 2. Department of Social Psychology. Helsinki: University of Helsinki.
- Keskisalo, Anna-Mari 2001. ”Puhu homo suomee!” Suomalais- ja maahanmuuttajanuoret kansainvälisessä luokassa. – Vesa Puuronen (toim.) *Valkoisen vallan lähettiläät. Rasismien arki ja arjen rasismi*, 173–207. Tampere: Vastapaino.
- Kyntäjä, Eve 1997. Ethnic remigration from the former Soviet Union to Finland – Patterns of ethnic identity and acculturation among the Ingrian Finns. – *Yearbook of Population Research in Finland* 34, 102–113.

- Kyntäjä, Eve 1999. Muuttopaineet Venäjältä ja Virosta Suomeen – satua vai totta? Pöimintoja tutkimusprojektista. – *Siirtolaisuus-Migration* 1/1999, 4–10.
- 2001. Venäjältä ja Virosta tulleet maahanmuuttajat sekä Inkerin suomalaiset paluumuuttajat Suomessa. – Annika Forsander, Elina Ekholm, Petri Hautaniemi, Abdullahi Ali, Anne Alitolppa-Niitamo, Eve Kyntäjä & Cuong Quoc Nguyen (toim.) *Monietnisyyys, yhteiskunta ja työ*, 148–159. Helsinki: Palmenia-kustannus.
- Kyntäjä, Eve & Kulu, Hill 1998. *Muuttonäkymät Venäjältä ja Baltian maista Suomeen*. Siirtolaisuustutkimuksia A20. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Laihiala-Kankainen, Sirkka 1997. Kieli ja koulutus kulttuurienvälisessä vuorovaikutuksessa. – Sirkka Laihiala-Kankainen & Svetlana Raschetina (toim.) *Kielikontakteja*, 7–22. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laihiala-Kankainen, Sirkka 2002. Venäjänkieliset Suomessa – piiloon jäänyt kulttuuri-vähemmistö. – Sirkka Laihiala-Kankainen, Sari Pietikäinen & Hannele Dufva (toim.) *Moniääninen Suomi: Kieli, kulttuuri, identiteetti*, 133–154. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- May, Stephen 2001. *Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. London: Longman.
- Norton, Bonny 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman.
- Rampton, Ben 1995. *Crossing: Language and Ethnicity Among Adolescents*. London: Longman.
- Reynolds, Mike 2002. Punjabi/Urdu in Sheffield: Language maintenance and loss and development of a mixed code. – Paul Gubbins & Mike Holt (toim.) *Beyond Boundaries. Language and Identity in Contemporary Europe*, 145–162. Clevedon: Multilingual Matters.
- Romanova, O. 1994. *Razvitie ètničeskoj identičnosti u detej i podroškov*. Aftoreferat disertacii na soiskanie učenoj stepeni kandidat psihologičeskih nauk. Moskva.
- Schiffman, Harold 1996. *Linguistic Culture and Language Policy*. London: Routledge.
- Sikevič, Zinaida 1999. *Sotsiologija i psihologija nacional'nyh otnošenij. Učebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Mihajlova V.A.
- Skutnabb-Kangas, Tove & Phillipson, Robert 1994. Linguistic human rights, past and present. – Tove Skutnabb-Kangas & Robert Phillipson (toim.) *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*, 71–110. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Stefanenko, Tatjana 1999. *Ètnopsihologija*. Moskva: Institut psihologii RAN.
- Suomen venäjänkielisen väestönosan kysymyksiä 2002. Etnisten suhteiden neuvottelukunnan asettaman työryhmän raportti*. Helsinki: Venäjän ja Itä-Euroopan instituutti.
- Willis, Lerleen 2002. Language use and identity among African-Caribbean young people in Sheffield. – Paul Gubbins & Mike Holt (toim.) *Beyond Boundaries. Language and Identity in Contemporary Europe*, 126–144. Clevedon: Multilingual Matters.

Toisen polven ruotsinsuomea

Havaintoja ruotsinsuomen sanaston ja syntaksin kehityksestä

Raija Kangassalo

Mälardalens högskola

Second-generation Sweden-Finnish: observations on the development of Sweden-Finnish vocabulary and syntax

Approximately 200,000–300,000 people in Sweden speak Finnish as their native language. The Finnish-speaking minority in Sweden has for the most part emerged only after World War II. However, some changes in Sweden-Finnish can already be distinguished as compared with Finland-Finnish. In this article, I will give examples of some of the changes discovered in a number of earlier studies as well as in an on-going study on the syntax of Baltic-Finnic languages in Sweden. According to these studies, Sweden Finns very commonly use new lexical loans from Swedish and Swedish-influenced idioms in their varieties of Finnish. In the varieties of the second-generation Sweden Finns, even some minor syntactical changes in using grammatical cases such as the nominative, genitive and partitive, when used as cases of object, subject and complement, can be observed. The changes show that Sweden-Finnish is starting a development of its own. However, separation from Finland-Finnish is still progressing very slowly.

Key words: Sweden-Finnish, grammatical cases, syntactical changes, nominative, genitive, partitive

1 Johdanto

Ruotsin nykyinen suomalaisväestö on muodostunut pääosin toisen maailmansodan jälkeen, ja erityisesti 1960- ja 1970-luvut olivat suomalaisten Ruotsiin muuton vuosikymmeniä. Ruotsinsuomalaisia on kaikkiaan noin 450 000. Ruotsissa ei tilastoida asukkaiden äidinkieltä, mutta epävirallisten arvioiden mukaan äidinkieleltään suomenkielisten määrä on 200 000–300 000. (Ehrnebo 2001: 4; Reinans 1996: 104.)

Suomalaisia asuu ennen kaikkea Tukholman ja Göteborgin seuduilla sekä Keski-Ruotsin suurilla teollisuuspaikkakunnilla. Myös Tornionlaaksossa on meänkielisen väestön lisäksi suhteellisen paljon suomenkielisiä. Melkein jokaisessa Ruotsin kunnassa asuu ainakin muutama sata suomalaista, ja voi siis sanoa, että suomalaisia asuu kaikkialla Ruotsissa. (Korkiasaari 2000: 167–170; Tarkiainen 2000: 121.)

Suomi on Ruotsin suurin vähemmistökieli, maan toiseksi suurin äidinkieli. Vuonna 2000 voimaan tulleiden vähemmistölakien¹ mukaan suomi on yksi Ruotsin historiallisista, kotimaisista kielistä ja ruotsinsuomalaiset ovat kotimainen vähemmistöryhmä. Ruotsin puoleisessa Tornionlaaksossa suomen kielellä on lisäksi alueellisen vähemmistökielen asema.

Ruotsissa puhuttu suomi on alkanut etääntyä suomensuomesta. Suuri osa nykyisistä ruotsinsuomalaisista on syntynyt ja kasvanut Ruotsissa, ja monikielinen ympäristö on vaikuttanut näiden sukupolvien suomen kielen varieteetteihin. Tässä artikkelissa tarkastelen ensin joitakin ruotsinsuomen piirteitä ja esittelen sitten meneillään olevan tutkimuksen, jossa yksi tutkittavista kielistä on Ruotsissa käytetty suomi, ruotsinsuomi.

2 Ruotsinsuomen piirteitä

Termillä *ruotsinsuomi* tarkoitetaan kaikkia Ruotsissa asuvien suomenkielisten käyttämiä suomen kielen varieteetteja. Ruotsinsuomalaisten puhekielessä on edusteilla useita Suomen aluemurteita. Suuren maahanmuuton vuosikymmeninä olivat hallitsevina pohjoissuomalaiset murteet, mutta 1980- ja 1990-luvuilla on eteläisempien murteiden puhujien osuus kasvanut. Murteet ovat Ruotsissa myös tasoittuneet, ja samalla on Helsingin puhekielen prestiisi kohonnut. (Ehrnebo 1995: 4; Lainio 1989: 345–349; Lainio 1996: 301–302.) Aikaisemmin ruotsinsuomalaiset vastustivat ruotsinsuomi-termin käyttöä, mutta 1990-luvulla se on yleistynyt ja sen käyttö on hyväksytty vähitellen.

Sekä suomensuomalaiset että ruotsinsuomalaiset ovat aikaisemmin suhtautuneet ruotsinsuomalaisten kielivarieteetteihin melko vähättelevästi. Ruotsinsuomea on pidetty sekakielisenä, alatyylisenä ja murteellisena, ilmaisuvaroiltaan köyhänä ja puutteellisenä alempien sosiaaliryhmien kielimuotona. (Ehrnebo 1990: 10; 1995: 4; Lainio 1996: 271–272.) Ruotsinsuomen arvostus on 1980- ja 1990-luvulla kasvanut huomattavasti, osittain siksi, että suomea on Ruotsissakin ruvettu yhä enemmän käyttämään viestimissä ja muissa julkisissa yhteyksissä.

Monen ruotsinsuomalaisen kielivarieteetissa voi havaita selviä vaikutteita ruotsin kielestä, uusia leksikaalisia lainoja sekä syntaktista, idiomaattista ja fonologista vaikutusta. Myös koodinvaihto on puhekielessä melko tavallista. Lainio (1995: 5–7) toteaa ruotsinsuomessa olevan jo piirteitä, jotka ounastelevat sen kehittymistä omaan suuntaansa. Poikkeamat suomensuomesta eivät kuitenkaan johdu pelkästään ruotsin kielen vaikutuksesta vaan ovat osittain kielen sisäisen kehityksen tulosta. Ruotsinsuomen kirjakielen normit ovat ainakin edelleen samat kuin suomensuomessa, ja suurin osa kielen rakenteesta ja sanastosta on vielä yhteistä. Ruotsinsuomen erilliskehitys on siis alkanut, mutta se etenee hyvin hitaasti.

Ruotsin kielen vaikutuksen puhekieleen havaitsee ehkä helpoimmin uusista lainasanoista, joista osa on tosin hyvin tilapäisiä. Ruotsinsuomalainen kielilautakunta huoltaa ruotsinsuomalaista kirjakieltä, ja se on omalta osaltaan tietoisesti edistänyt ruotsinsuomen erilliskehitystä luomalla ruotsinsuomalaisten tarpeisiin Ruotsin oloja kuvaavaa termistöä ja käsitteistöä, ennen kaikkea käännöslainoja. Kyseisiä termejä ja käsitteitä ei

¹ The Council of Europe Charter of Regional or Minority Languages ja The Council of Europe Framework Convention for the Protection of National Minorities.

joko ole suomensuomessa ollenkaan, tai ne ovat tulleet sinne myöhemmin kuin ruotsinsuomeen. Esimerkkejä ruotsinsuomalaisesta sanastosta:

Puhekielen sanastoa:

suR *kurkkutabletti* < ru *halstablett*, suS *kurkkupastilli*; suR *fiikata* < ru *fika*, suS *juoda kahvia/teetä, syödä välipalaa*; suR *insatsi* < ru *insats*, suS *asumisoikeusasunto*; suR *daagis* < ru *dagis*, suS *päiväkoti, tarha*.

Kirjakielen sanastoa:

suR *vakuutuskassa* < ru *försäkringskassa*, suS –; suR *ennenaikaiseläke* < ru *förtidspension*, suS *varhaiseläke, työkyvyttömyyseläke*²; suR *vapaa-ajankoti* < ru *fritidshem*, suS *koululaisen iltapäiväkoti*; suR *akuuttivastaanotto* < ru *akutmottagning*, suS *ensiapuvastaanotto*; suR *laskuvarjosopimus*, < ru *fallskärmsavtal*, suS *kultainen kädenpuristus*.

Suuri osa Ruotsiin 1960- ja 1970-luvuilla lapsina muuttaneista sukupolvista oppi suomen kieltä puutteellisesti, koska suomea käytettiin vain suullisesti ja miltei pelkästään perhepiirissä. Lasten yksinomaisena opetuskielenä koulussa oli ruotsi, mikä nopeutti heidän ruotsalaistumistaan. Kun 1970-luvulla ruvettiin antamaan suomenkielistä koulupetusta, myös toisen polven ruotsinsuomalaiset alkoivat kiinnostua suomen kielestä, joskin ruotsista tuli edelleen heidän vahvin kielensä. Suomen kielen asema vahvistui koululaitoksessa 1980-luvulla, ja ne, jotka kävivät koulunsa 1980- ja 1990-lukujen alkupuolella, hallitsevatkin suomen kielen melko hyvin myös kirjallisesti. (Lainio 1996: 293–295; ks. myös Andersson & Kangassalo 2003: 88–93.)

Ruotsinsuomalaiset perheet ovat kuluneiden vuosikymmenten aikana ruvenneet monikielistymään. Erityisesti naiset perustavat yhä useammin perheen ruotsalaisen puolison kanssa. Vuonna 1980 suomalaisista naisista 52 % asui suomalaissyntyisen miehen kanssa, kun luku vuoteen 1990 mennessä oli pudonnut 43 %:iin; miehillä vastaavat luvut olivat 72 % ja 60 %. Vuonna 1990 hieman yli puolet suomalaista naisista ja lähes 40 % miehistä asui Ruotsissa syntyneen henkilön kanssa – joka ei yleensä ollut suomalainen. (Reinans 1996: 91–92.)

Se, että vanhemmat ovat erikielisiä, vaikuttaa luonnollisesti myös lasten suomen kielen taitoon. Useissa tutkimuksissa on tarkasteltu erityisesti suomalaisten äitien osuutta lasten kielellisessä kasvatuksessa. Reinansin (1988: 57) mukaan suurin osa suomalaissyntyisistä 1980-luvun pienten lasten äideistä oli kasvanut Ruotsissa eivätkä läheskään kaikki olleet suomen kielen taitoisia. Kun lisäksi lasten isä yhä useammin oli ruotsinkielinen, perheiden lapsista tuli yleensä ruotsinkielisiä. Eija Natchevin ja Ulla Sirénin tutkimuksissa (1986: 70; 1988: 96–98) noin puolet Suomessa syntyneistä lasta odottavista äideistä aikoi puhua lapsilleen pelkästään ruotsia; äitien pääkieli oli yleensä ruotsi, ja heidän suomen kielen taitonsa oli jäänyt kehittymättömäksi. Toisaalta enemmistö (83 %) niistä äideistä, joilla oli hyvä suomen kielen taito, aikoi puhua lapsilleen suomea, vaikka lasten isät eivät olleet suomenkielisiä. Sirén havaitsi myöhemmässä tutkimuksessaan (1991: 100, 151, 166), että suomen kielen taitoiset nuoret äidit olivat hyvin johdonmukaisia kielikasvatuksessaan ja puhuivat lapsilleen melkein pelkästään suomea, vaikka vanhempien keskinäinen kieli oli ruotsi. Suomalaisäidit olivat Sirénin

² Näiden eläkkeiden määräytyvyys ehdot eivät ole aivan samat kuin Ruotsin ennaikaiseläkkeen.

tutkimuksissa myös selvästi halukkaampia siirtämään äidinkieltä lapsilleen kuin muunkieliset maahanmuuttajataustaiset äidit.

Ruotsinsuomalaisen nuorison puhekielen sanastossa yhtyy useita kieliä. Sanojen muodostus on tavallisesti suomen kielen mukaista, ja sanasto on suurimmalta osaltaan suomenkielistä. Lainasanat on yleensä mukautettu suomen kieleen, mutta myös sitaattilainoja käytetään. Lainasanoja otetaan ennen kaikkea ruotsin kielestä, mutta myös englannista saatuja sanoja on paljon. Lisäksi lainanantajakielinä ovat muiden maahanmuuttajaryhmien kielet, kuten arabia ja espanja. Monet englannista otetut lainat ovat samoja kuin suomensuomalaisten nuorten käyttämät. Lainio arvioi kuitenkin, että näistä sanoista noin kolmannes on syntynyt ruotsinsuomalaisten omassa kieliympäristössä eikä niitä siis ole lainattu suomensuomesta. (Lainio 2000: 87; Ruotsinsuomalainen kielilautakunta 2001: 7.) Esimerkkejä sanastosta:

'mies': *dseeño, gubbe, herra, jätka, jätkä, kundi, man, manne, manni, mies, miespuolinen, pappa, pappara, setä, tyyppi, ukkeli, ukko, vaari, äijä, äijänkäppyrä.*

'nainen': *akka, dam, eukko, gyz, harppu, huora, kimma, kissa, kvinna, lehmä, leidi, muija, naikkonen, nainen, naisihminen, naispuolinen, quinna, rouva, tanttara, tant(t)i, tati, vaimo, ämmä.*

'poika': *boitsu, grabb, homo, jeppe, jünge, jäbä, jäppinen, jäpä, jätka, jätkä, kangas, kaveri, kil-le, kundi, man, mies, nappula, poika, poitsu, pojke, poju, poka, pukki, runkkari, snubbe, tyyppi, ukko, äijä.*

'tyttö': *akka, bimbo, brud, bruudi, flicka, friidu, gimma, girl, guzz, iika, kimma, kissa, likka, lyyli, mimmi, muija, nainen, neiti, pillu, pima, pimu, plikka, snygging, tjei, tyyppä, tyttö.* (Ruotsinsuomalainen kielilautakunta 2001: s.v. mies, nainen, poika, tyttö 63–65, 67.)

Myös ruotsinvaikutteiset idiomit ja syntaktiset rakenteet ovat tavallisia nuorten kielessä. Seuraavat esimerkit ovat ruotsinsuomalaisten koululaisten puheesta:³

suR: *Oot sä leikannu ittes?*

ru: *Har du klippt dig?*

suS: *Oot sä leikannu/leikkauttanu tukkas?*

suR: *En tiiä jos se menee tehdä niin.*

ru: *Jag vet inte om det går att göra det.*

suS: *En tiiä voiko niin tehdä.*

Tuoreimpia tutkimustuloksia ruotsinsuomalaisten peruskoululaisten kirjakielen hallinnasta ovat esittäneet Pirjo Janulf (1998) ja Veli Tuomela (2001). Tutkittavina oli erilaisia oppilasryhmiä. Osa kävi ruotsinkielistä luokkaa ja sai vain pari viikkotuntia suomen kielen opetusta, ja osa kävi kaksikielistä luokkaa tai ruotsinsuomalaista vapaakoulua, missä myös muita aineita opetettiin osittain suomeksi. Janulf ja Tuomela toteavat tutkimuksissaan mm. seuraavaa (ks. Janulf 1998: 243–260, 277–280; Tuomela 2001: 126–219):

Ruotsinkielistä luokkaa käyvien, ainoastaan suomen kielen aineopetusta saavien lasten kieli poikkesi huomattavasti ja myös suomalaisluokkien ja vapaakoulujen oppilaiden tuotokset poikkesivat jonkin verran suomensuomalaisten verrokkiryhmien kielestä.

³ Artikkelin kirjoittajan yksityisistä muistiinpanoista.

Kuitenkin vain pientä osaa ruotsinsuomalaisten lasten kielen eroista voi pitää tulokse-
na ruotsin kielen vaikutuksesta. Puhekielessä eroja oli vähän, ja kirjoitetun kielenkin
eroavuudet kirjakielistä olivat suurimmalta osaltaan puhekielisyyksiä. Niitä ei siis voi
pitää varsinaisina virheinä, vaan ne osoittavat, että ruotsinsuomalaisten koululaisten kir-
jakielen rekisterin hallinta on horjuvaa. Varsinaisiksi virheiksi luokiteltuja eroja esiintyi
yksittäisillä oppilailla, ja heilläkin virheitä oli nimenomaan kirjoitetussa kielessä. Suurin
osa oppilaista käytti kieltä täysin virheettömästi ja osasi suomea lähes yhtä hyvin kuin
heihin verratut yksikieliset suomensuomalaiset koululaiset.

Ruotsinkielisiä luokkia käyvillä oli paljon oikeinkirjoitusvirheitä, kun sen sijaan
kaksikielistä opetusta saavat hallitsivat oikeinkirjoituksen melkein yhtä hyvin kuin
suomensuomalaiset. Eniten ongelmia oikeinkirjoituksessa tuotti pitkien vokaalien ja
geminaattojen merkintä.

Morfologisia poikkeamia tutkimuksissa esiintyi jonkin verran, esim. *huutas* pro
huusi, *rupi* pro *rupesi*, *makoi* pro *makasi*, *uusin* pro *uuden*, *veteeseen* pro *veteen*, *kuningak-*
sen pro *kuninkaan*. Leksikaalisista poikkeamista suurin osa oli semanttisia, esim. *yksi-*
näinen pro *yksittäinen*, *korkea mies* pro *pitkä mies*, *yrittää ottaa yli maailman* pro *yrittää*
valloittaa maailman.

Sijamuotojen käytössä eniten ongelmia aiheutti objektin sijanvalinta. Tavallisin
poikkeama oli, että nominatiivimuoto korvasi genetiivi- tai partitiivimuodon, mutta
myös genetiivi-, akkusatiivi- ja partitiivimuodot saattoivat korvautua toisillaan, esim.
sitten ne pelastivat Kong pro *Kongin*; *sai toinen leikkikalu* pro *toisen leikkikalun*; *se kanto*
yks puu pro *(yhtä) puuta*, *pyörittää lumipallo* pro *lumipalloa*; *en ole vielä* pro *en ole vielä*
koiran pro *koiraa*, *apina ei halunnut jättää minut* pro *minua*, *hakea minun* pro *minut*.

Nominatiivimuotoa käytettiin jonkin verran myös muissa syntaktisissa funktioissa,
esim. *sanoo pieni tytölle* pro *pienelle*, *semmosia kummitus* pro *kummituksia*, *kaksi rosvo* pro
rosvoa; *ne on niin killti* pro *kilttejä*, *se tuli niin vanha* pro *vanhaksi*.

Sisä- ja ulkopaikallissijojen käyttö ei tuottanut juurikaan vaikeuksia; joissakin ta-
pauksissa paikallissijat saattoivat kuitenkin korvautua toisillaan tai paikallissijamuodon
asemasta käytettiin postpositioilmausta, esim. *laittaa sen jääkaapille* pro *jääkaappiin*,
ostaa kaupassa pro *kaupasta*; *ratsastaa hevosen kanssa* pro *hevosella*, *saaren päällä* pro *saa-*
rella.

Kirjoitetun kielen tavallisimpia puhekielisyyksiä olivat loppuheitto ja sisäheitto,
nominien ja 1. infinitiivimuodon *-ea/-eä*-lopun oikeneminen, 3. infinitiivin illatiivi-
muodon lyhentymisen, verbin persoonakongruenssin puuttuminen yksikön ja moni-
kon persoonan ja monikon 1. persoonan muodoista sekä possessiivisuffiksin puuttu-
minen nomineista. Samanlaisia poikkeamia esiintyi myös suomensuomalaisilla kou-
lulaisilla, joskin vähemmän kuin ruotsinsuomalaisilla. Esim. *sano* pro *sanoi*, *valu* pro
valui, *puras* pro *puraisi*; *pimee* pro *pimeä*, *lähtee* pro *lähteä*; *lähti käveleen* pro *kävelemään*,
rupes itkien pro *rupesi itkemään*; *ne ostaa* pro *he ostavat*, *nyt oli kamelit saanut* pro *olivat*
saaneet, *tytöt ei halunnut* pro *eivät halunneet*; *me ostetaan* pro *me ostamme*, *me käveltiin*
pro *me kävelimme*.

Ruotsinsuomalaisten koululaisten kirjallisten tuotosten kieli oli kokonaisuudessaan
analyttisempää kuin suomensuomalaisten. Samanlaisia analyttisiä piirteitä oli jonkin
verran havaittavissa myös suomensuomalaisten kielessä. Ainut poikkeus oli, että suo-
mensuomalaiset koululaiset eivät korvanneet nominatiivimuodolla muita sijamuotoja.

Tuomela mittasi oppilaiden kielen kompleksisuutta useilla kriteereillä. Niitä olivat mm. reseptiivinen ja produktiivinen sanavarasto, käytettyjen sanojen määrä ja variointi, lause- ja virkepituus, sivulauseiden määrä, adjektiivattribuuttirakenteet, lauseenvastikkeet ja muut nominaalimuodot. Ruotsalaista luokkaa käyvien oppilaiden kieli oli huomattavasti epäkompleksisempaa ja myös kaksikielistä opetusta saavien kieli oli hieman epäkompleksisempaa kuin suomensuomalaisten koululaisten kieli. Syynä ruotsinsuomalaisten koululaisten kielen suhteelliseen niukkuuteen Tuomela pitää sitä, että suomen kielen käyttöalueet ovat Ruotsissa rajalliset. Monilla koululaisilla ovat suomen kielen pääasiallisina domeeneina koti ja koulu, kun taas muualla käytetään ruotsia, ja tämä diglossiatilanne rajoittaa suomen kielen taidon kehitystä. Sanavarasto jää suppeahkoksi, kun ympäristö tarjoaa niukasti suomenkielisiä virikkeitä ja kun kieltä ei pääse käyttämään tarpeeksi monissa yhteyksissä. Kirjallisten tuotosten puhekielisyys ja joidenkin kielen piirteiden, esimerkiksi lauseenvastikkeiden, vähäisyys johtuu siitä, että ruotsinsuomalaiset koululaiset eivät joudu tarpeeksi paljon tekemisiin muodollisen yleispuhekielen ja kirjakielen kanssa. (Tuomela 2001: 192–217.)

Sekä Janulfin että Tuomelan tutkimuksissa ruotsinsuomalaisten lasten suomenkielisen opetuksen tuntimäärä korreloi oppilaiden kielen korrektiuden ja kompleksisuuden kanssa: mitä enemmän lapsi saa suomenkielistä opetusta, sitä paremmin hän oppii suomen kirjakielen ja sitä monipuolisempaa hänen kielensä on. Muita suomen kielen taitoon vaikuttavia tekijöitä ovat muun muassa asenteet suomen kieltä kohtaan sekä perheen ja muun lähiympäristön kielenkäyttömallit.

3 Tutkimus Ruotsin itämerensuomalaisten kielten kieliopillisista sijoista

Ruotsissa nykyään käytettyjä itämerensuomalaisia kieliä ovat suomi, viro ja meänkieli. Näiden kielten yksityiskohtaisen perustutkimuksen tarve Ruotsissa on suuri, ja kielten yhteiskunnallisen statuksen kannalta on tärkeää, että ne kodifoidaan.

Vuonna 2002 Ruotsissa aloitettiin usean yliopiston ja korkeakoulun yhteistyöhanke⁴, jonka nimi on *Ruotsin itämerensuomalaisten kielten syntaksia: nominatiivi, genetiivi ja partitiivi subjektin, objektin ja predikatiivin sijoina meänkielessä, ruotsinsuomessa ja ruotsinvirossa*. Nimensä mukaisesti tutkimuksessa kuvataan ja analysoidaan perusluonteista syntaksin problematiikkaa, kolmen kieliopillisen sijamuodon, nominatiivin, partitiivin ja genetiivin käyttöä subjektin, predikatiivin ja objektin sijoina meänkielessä, ruotsinsuomessa ja ruotsinvirossa. (Ks. tarkemmin Kangassalo, Nemvalts & Wande 2003.)

Itämerensuomalaisten kielten sijajärjestelmässä on kaksi pääryhmää, ns. konkreettiset eli semanttiset sijat, esim. paikallissijat, sekä ns. kieliopilliset eli abstraktit sijat, nominatiivi, genetiivi ja partitiivi. Erilaisten tutkimusperinteiden vuoksi suomen (morfo)syntaksissa on genetiivin ja nominatiivin kaltaisten objektimuotojen sijamuotoa kutsuttu akkusatiiviksi, kun taas virossa käytetään termejä genetiivi ja nominatiivi.

⁴ Hanketta johtaa Tukholman yliopiston suomen kielen professori Erling Wande, ja muina tutkijoina ovat Raija Kangassalo (Mälardalenin korkeakoulun suomen kielen ja suomalaisen kulttuurin keskus) sekä Peep Nemvalts (Tukholman yliopisto/Tallinnan pedagoginen yliopisto).

Käytännössä myös suomen kielen tutkimuksessa on määritelty akkusatiivi joko genetiksi tai nominatiiviksi; poikkeuksia tästä ovat persoonapronominien akkusatiivimuodot ja kysymyspronominin muoto *kenet*, joissa on erityinen morfologinen akkusatiivin tunnus *-t*.

Suomi, viro ja meänkieli ovat olleet Ruotsissa suhteellisen kauan sellaisessa kieliekologisessa ympäristössä, jolle on tunnusomaista monien puhujien kaksikielisyys ja läheinen kontakti ruotsin kieleen, ja on kiintoisaa verrata edellä mainittujen sijojen käyttöä näiden lähisukuisten varieteettien kesken.

Suomella, virolla ja meänkielellä on historiallisesti yhteinen itämerensuomalainen tausta, mutta niiden kehityksessä on myös joitakin eroja. Meänkieli on pitkän ajan kuluessa joutunut ruotsin ja jossain määrin saamen kielen vaikutuksen alaiseksi ja on historiallisesti loitonnut yhä enemmän suomalaisesta kieliyhteisöstä, johon se aiemmin kuului. Meänkielen kirjakieltä ollaan vasta luomassa; sen normitus on aloitettu, ja kestää vielä vuosikymmeniä, ennen kuin kielen kodifointi kattaa kielen tärkeimmät aihe- ja käyttöalueet. Viron kieleen ovat aikojen kuluessa, sen myöhemmän erilliskehityksen aikana, vaikuttaneet osaksi slaavilaiset kielet, lähinnä venäjä, ja osaksi germaaniset kielet, ruotsi ja tanska sekä varsinkin saksa. Meänkielessä ja virossa on tästä syystä yhtäläisyyksiä, joita on kiintoisaa vertailla suomen kieleen. Suomen kieli on tosin monin paikoin Suomea ollut kosketuksissa ruotsin kieleen, mutta se on silti viime aikoihin asti pitänyt hyvin puoliaan ulkopuolisia vaikutuksia vastaan. Ruotsissa käytettyjen varieteettien sekä viroon että suomen yleiskielen vertailut voivat valaista eräitä tutkimusproblematiikan diakronisia aspekteja.

Lisäksi vaikuttaa siltä, että jopa viroon yleiskielessä on eräitä meänkielen kanssa yhteisiä rakennepiirteitä, joita ei suomen yleiskielessä esiinny eikä säännöllisesti myöskään muissa suomensuomen varieteeteissa. Esimerkkinä tästä on nesessiivirakenne, joka on suomen kielessä persoonaton, mutta virossa ja meänkielessä persoonainen. Esim.

su *Minun täytyy ostaa tämä uusi kielioppi.*

vi *Ma pean ostma selle uue grammatika.*

me *Mie häyn ostaa tämän uuen gramatiikin.*

Hankkeessa rajaudutaan puhekielen tutkimiseen. Tutkimusmateriaalina käytetään olemassa olevia kielikorpuksia, ja tarvittavilta osin aineistoa kartutetaan nauhoittamalla uusia kielinäytteitä. Ruotsinsuomen ja ruotsinviron osalta hankitaan uusia näytteitä erityisesti toisen ja myöhempien polvien puhujien kielestä.

Tutkimuksessa esitetään mm. seuraavat hypoteesit:

- Meänkielen, ruotsinsuomen ja ruotsinviron kieliopillisten sijojen käytössä on samankaltaisia kehityspiirteitä.
- Eri puhujien idiolekteissa saattaa sijamuotovaihtoehtojen käyttö vaihdella riippuen siitä, kuinka paljon kielenkäyttäjät ovat saaneet kielellisiä virikkeitä kyseisellä varieteetilla ja kuinka paljon he itse käyttävät tai ovat käyttäneet varieteettia esim. koulussa tai muualla lähiympäristössään. Vaihtelua esiintyy erityisesti tunnusmerkkisen / tunnusmerkittömän muodon valinnassa.
- Joissakin meneillään olevista muutoksista on kyse restrukturoinnista, jolloin siirrytään monimutkaisesta sijasysteemistä yksinkertaisempaan. Eniten tällaisia muutoksia on havaittavissa nuorten informanttien kielessä.

4 Kieliopilliset sijat toisen polven ruotsinsuomalaisilla

Tähänastiset toisen ja myöhemmän polven ruotsinsuomalaisten nominatiivin, partitiivin ja genetiivin käytöstä tehdyt tutkimukset perustuvat kirjoitettuun kieleen. Subjektin sijojen käytön on havaittu poikkeavan suomensuomalaisesta käytännöstä jonkin verran, mutta predikatiivin sijoissa ei eroja ole juurikaan havaittu. Objektin sijan valinnan on ruotsinsuomalaisten koululaisten kielellä sen sijaan todettu poikkeavan suhteellisen paljon suomensuomalaisesta (ks. Nesser 1983, Janulf 1998, Tuomela 2001).

Edellä esitellyn hankkeen yhteydessä kerättyä puhekielen materiaalia ei ole vielä analysoitu, ja niinpä esitän seuraavassa tuloksia, jotka perustuvat tutkimuksessa mukana olevien informanttien kirjallisiin tuotoksiin. Informantit ovat suomen kielen opiskelijoita, ja näytteet on kerätty opiskelijoiden vapaista kirjoitelmista. Sijojen käytön voi olettaa olevan puhekielessä samansuuntaista kuin kirjoitetussa kielellä, mutta poikkeamia suomensuomalaisesta käytöstä on tutkijoiden intuitiivisten havaintojen perusteella puhekielessä luultavasti enemmän kuin kirjoitetussa kielellä.

Taulukoissa 1 ja 2 esitetään joitakin numerotietoja neljän informantin sijamuotojen käytön poikkeamista suomensuomeen nähden. Taulukossa 1 on kunkin tutkittavan informantin kielinäytteiden sisältämien kieliopillisten sijojen poikkeamien osuudet. Vähiten poikkeamia on informantilla 1, jonka kirjallisten tuotosten objektien, subjektien ja predikatiivien sijamuodoista vain vajaa 3 % poikkeaa suomensuomalaisesta käytänteestä.⁵ Eniten poikkeamia on informantilla 3, jonka tekstissä sijamuodoista vajaa 9 % on eri muodossa kuin suomensuomessa. Luotettavampi kuva poikkeamien yleisyydestä saadaan kuitenkin vasta, kun käytettävissä on kieliaineistoa useammalta informantilta.

Taulukossa 2 on tuloksia suomensuomesta poikkeavien sijamuotojen jakaumasta lauseenjäsenittäin samojen informanttien kielinäytteissä. Taulukosta ilmenee, että melkein puolet havaituista poikkeamista koskee objektin sijan valintaa, kun subjektin ja predikatiivin sijan valinnat eivät tuota läheskään yhtä paljon vaikeuksia. Sen sijaan poikkeamat muiden lauseenjäsenten sijan valinnassa ovat tutkitussa kirjoitetun kielen aineistossa melko tavallisia.

Taulukko 1. Alustavia tuloksia toisen polven ruotsinsuomalaisten kirjallisten tuotosten sijamuotojen poikkeamista suomensuomeen nähden.

Informantti	Poikkeamia (kokonaismäärä)	%
1	8 (296)	2,7
2	18 (305)	5,9
3	24 (279)	8,6
4	19 (339)	5,6

Taulukko 2. Alustavia tuloksia suomensuomesta poikkeavien sijamuotojen jakaumasta lauseenjäsenittäin toisen polven ruotsinsuomalaisten kirjallisissa tuotoksissa (n = 69).

Lauseenjäsen	%
objekti	46,5
subjekti	24,5
predikatiivi	8,5
muut lauseenjäsenet	20,5

⁵ Arviot suomensuomalaisista käytänteistä perustuvat tutkijan ja artikkelin kirjoittajan intuitiiviseen kielitajuun.

Suomensuomesta poikkeavana objektin, subjektin ja predikatiivin korvaavana sijamuotona on yleisimmin nominatiivi. Seuraavassa on esimerkkejä suomensuomesta poikkeavasta kieliopillisten sijojen käytöstä:

Objekti

1. Nominatiiviobjektin käyttö:

- Nominatiivimuoto korvaa genetiivin: *Otin tämä ylimääräinen tunti* – (pro tämän ylimääräisen tunnin); *Osa, joka potilas itse maksaa, on lisääntynyt* – (pro jonka); – *minä jotenkin nään kokko lause kerrallaan.* (pro koko lauseen)

- Nominatiivimuoto korvaa partitiivin:

Irresultatiivinen toiminta/verbi: Ei riittä että ainoastaan yksi maa vähentäisi päästöt, – (pro päästöjä)

Abstraktisanat: – mitä se tuo seurassaan? Paniikkia tai apatia? (pro apatiaa)

Kielto: – monilla ei enään ole varaa korjata hampaat. (pro hampaita); – *kun minä en mielillään lähetä kirje* – (pro kirjettä)

2. Genetiiviobjektin käyttö:

- Nesessiivilauseessa: *Minun pitää ostaa sen lipun.* (pro se lippu); *Senhän jokainen pitäisi ymmärtää että* – (pro sehän)
- Passiivimuodon yhteydessä: *Sen pystytään vähentämään* – (pro se/sitä); *Me nähtiin sen elokuvan.* (pro se elokuva)
- Kieltolauseessa: *Mä en haluu kuunnella sen.* (pro sitä)
- Irresultatiiviverbin yhteydessä: – *vähentää oikean diagnosoinnin tehostamalla.* (pro oikeaa diagnosointia); *Minua myös järkyttää miten media on käsitellyt kaiken.* (pro kaikkea)

3. Partitiiviobjektin käyttö:

- Partitiivi korvaa genetiivin: *Ja että joku tarkkailee joka liikettä, jota ottaa voi olla me-leko rasittavaa.* (pro jonka); – *on monta juttua josta tunnistan itseäni.* (pro itseni); – *tunsi maailman julmuutta samalla kun* – (pro julmuuden)
- Partitiivi korvaa nominatiivin: – *varoitusta jota pitää ottaa vakavasti.* (pro joka)

Subjekti

1. Nominatiivi korvaa genetiivin⁶:

- Nesessiivilauseen subjekti: – *jokainen pitäisi ymmärtää* – (pro jokaisen); *Joku on oltava vastuussa yhteiskunnasta* – (pro jonkun); *Monet työttömät ja lapsiperheet pitävät priorisoida* – (pro monien työttömien ja lapsiperheiden); *Laskelma-malleille ('laskelmamallien') eri prosessit on oltava hyvin suunniteltuja.* (pro eri prosessien)

⁶ Suomen yleiskielessä nesessiivilauseen subjekti on genetiivissä. Puhekielessä nesessiivilauseen subjekti on kuitenkin usein nominatiivissa, jos subjektin tarkoite ei ole animaallinen. Subjektina oleva persoonapronomini on kuitenkin aina genetiivissä. (Ks. Hakulinen & Karlsson 1979: 100; Laitinen 1993: 160–161.)

2. Nominatiivi korvaa partitiivin:

- Ainesanat/abstraktisanat: – – *äidinkieli pari tunti jokatoinen viikko*. (pro *äidinkieltä*); *Tundralla kasvaa laava, sammal*, risuja ja ruohoa, puita ei ole lainkaan. (pro *jäkälää, sammalta*)

3. Partitiivi korvaa nominatiivin:

- Intransitiivilauseessa: *Erilaisia makuja ja hajuja* usein muistuttaa minua Suomesta – – (pro *erilaiset maut ja hajut*); *Alueita* missä on ikuinen routa – – vaikuttaa myös mailman vesihankintoon. (pro *alueet*).
- ”Kiinteässä suhteessa”⁷: *Sinulla on laiboja jalkoja*. (pro *laihat jalat*)
- Kvanttorilauseessa: *Me ollaan viisi*. (pro *meitä on*)

Predikatiivi

1. Nominatiivi korvaa partitiivin:

Huomaan nyt kuinka tärkeä ne ylimääräiset suomen-tunnit olivat koulussa – – (pro *tärkeitä*); *Vähentäminen on myös välttämätön*, että – – (pro *välttämätöntä*); *Kaikki ei ole opettajan syy*, – – (pro *syytä*); *Vai onko itse asiassa tavallinen luonnossa aina ilme-nevä vaihtelu, joka sattuu olemaan hieman tähänastista voimakkaampi*. (pro *voimakkaampaa*)

2. Partitiivi korvaa nominatiivin:

Myös navetanhajusta, jos ei ole kovin vahvoja. (pro *vahva*); – – että itse kasvihuoneilmiö on ihan luonnolista. (pro *luonnollinen*)

Muut lauseenjäsenet

Suomensuomessa perinteisesti adverbiaaleina pidettyjen lauseenjäsenten analysoinnissa tutkijaa kohtaa yllättävä ongelma: Miten on tulkittava seuraavien esimerkkien lihavoidut lauseenosat? Ryhmän 1 esimerkit olen tässä vaiheessa taipuvainen katsomaan epäkieliopillisiksi, tilapäisiksi virheellisyksiksi, jotka johtunevat siitä, että informantit eivät ole tottuneet kirjoittamaan suomenkielistä asiatekstiä. Sijapäätteet jäänevät näissä tapauksissa merkitsemättä siksi, että kirjoittajan huomio on kiinnittynyt jonkin muun lauseenosan muotoiluun. Tapaukset saattavat olla myös puhtaita huolimattomuusvirheitä, eikä informanttien puheessa ole tämäntyyppisiä ”virheitä”. Sen sijaan ryhmien 2 ja 3 sijojen käytössä saattaa olla kyse ruotsinsuomen uudelleen strukturoinnista, jossa eräänlaisena mallina toimii ruotsin kieli. Ryhmässä 2 monikon partitiivimuodot vastaavat ruotsin kielen suoria objekteja, ja ryhmässä 3 paikallissijailmaukset vastaavat ruotsin kielen prepositioilmauksia:

⁷ ”Kiinteää suhdetta” ilmaisevassa lauseessa on aina totaalisubjekti tai -predikatiivi ja totaaliobjekti, jos transitiviverbin toiminta on resultatiivista. Henkilön, esineen tai olion ja sen osien välillä vallitsee ”kiinteä suhde”, kun on kysymys ruumiinosista, vaatetuksesta, rakennuksen tai kasvin osista tms. tai henkilöön, käsitteeseen tai tilanteeseen liittyvistä luontaisista ominaisuuksista tai määrätarkoitukseen tarvittavista tai käytettävistä esineistä. (Ks. Groundstroem 1988: 118; Penttilä 1955: 151–153.)

1. Nominatiivi korvaa paikallissijan: – *että terveet hampaat voi taaskin tulla luokkakysymys* (pro *terveistä hampaista*; vrt. ru *'friska tänder kan bli en klassfråga'*); – *en ole ainoa kuka ei pidä lukion todistusjärjestelmä*. (pro *arvosanajärjestelmästä*; vrt. ru *'jag är inte den enda som inte gillar gymnasieskolans betygssystem'*); *Se tulee aiheuttaa hydrologisija muutoksia suurimman osa maapallolla*. (pro *suurimmassa osassa maapalloa*; vrt. ru *'Det kommer att orsaka hydrologiska ändringar i största delen av jorden.'*)
2. Partitiivi korvaa paikallissijan: *Jokaisella on mahdollisuus vaikuttamaan omalla tavalla poliitikkoja*. (pro *poliitikoihin*; vrt. ru *'Var och en har möjlighet att på sitt eget sätt påverka politikerna.'*); – *kun oli aika keskustella todistuksia* – (pro *arvosanoista*; vrt. ru *'när det var dags att diskutera betygen'*); – *niin minä yrittäisin vaikuttaa ihmisiä* – (pro *ihmisiin*; vrt. ru *'så skulle jag försöka påverka människorna'*)
3. Paikallissija korvaa kieliopillisen sijan: – *huomasin että maikoilla ei kiinnostanut ollenkaan että luin suomea* – (pro *maikkoja*; vrt. ru *'upptäckte jag att det inte alls var intressant för lärarna att jag läste finska'*); *Sama koskee heille jotka ei pidä turkistarhoista*. (pro *heitä*; vrt. ru *'Detsamma gäller för dem som inte tycker om pälsfarmer.'*); – *ja siitä ovat sekä he että heidän vanhemat katuneet*. (pro *sitä*; vrt. ru *'och för det har både de (själva) och deras föräldrar ångrat.'*)

5 Lopuksi

Ruotsinsuomalaiset puhuvat useita eri suomen kielen aluemurteita, ja myös ruotsin kieli vaikuttaa heidän kielivarieteetteihinsa. Kaikki ruotsinsuomen varieteetit kuuluvat suomen kieleen, mutta ruotsinsuomessa on myös piirteitä, jotka osoittavat sen olevan kehittymässä omaan suuntaansa. Eriytymiskehitys tapahtuu kuitenkin hyvin hitaasti. Helpoimmin havaittava suomensuomesta erottava piirre ruotsinsuomessa ovat sellaiset uudet leksikaaliset lainat – sekä sitaattilainat että käännöslainat –, joita suomensuomessa ei ole. Ruotsinsuomalaisuuksina voidaan pitää myös joitakin ruotsin kielen mallin mukaan rakentuvia idiomeja ja syntaktisia rakenteita.

Toisen ja kolmannen polven ruotsinsuomalaisten kielivarieteeteissa on havaittavissa hyvinkin syvälle ulottuvia kielen rakenteen muutoksia. Tällaisina perusrakenteen muutoksina on pidettävä objektin, subjektin ja predikaatiivin sijojen täydennysjakauman muuttumista. Esimerkiksi objektin sijamuoto määräytyy suomensuomalaisessa yleiskielessä toisaalta merkityksen perusteella, toisaalta funktionaalisista syistä. Partitiivin käyttö määräytyy semanttisista syistä, kun taas genetiivi- ja nominatiiviobjektin vaihtelun avulla objekti voidaan erottaa lauseen subjektista, ja sanajärjestys vapautuu muihin tehtäviin, päinvastoin kuin analyttisemmissä kielissä. (Ks. Ingo 2000: 125–130.) Toisen polven ruotsinsuomalaisten kielinäytteistä voi kuitenkin päätellä, että suomensuomalainen kieliopillisten sijojen oppositio on ruotsinsuomessa vähitellen kumoutumassa. Sijamuotojen käyttö on silti edelleen suurimmaksi osaksi suomensuomen mukaista: tutkittujen informanttien objektin, subjektin ja predikaatiivien sijamuodoista 91–97 % on myös suomensuomalaisittain korrekkeja.

Lyhenteet: me = meänkieli; ru = ruotsi; su, suS = (kirja)suomi; suR = ruotsinsuomi; vi = (kirja)viro.

Lähteet

- Andersson, Paula & Kangassalo, Raija 2003. Suomi ja meänkieli Ruotsissa. – Hannele Jönsson-Korhola & Anna-Riitta Lindgren (toim.) *Monena suomi maailmalla. Suomalaisperäisiä kielivähemmistöjä*, 30–163. Tietolipas 190. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ehrnebo, Paula 1990. Kelpaako ruotsinsuomi? – *Kieliviesti* 1/1990, 9–12.
- 1995. Ruotsinsuomalainen kielenhuolto. – *Kieliviesti* 4/1995, 4–9.
- 2001. Minoritetsspråk: finska. – *Språkvård* 1/2001, 4–9.
- Groundstroem, Axel 1988. *Kompendium i finsk satslära*. Läromedel 10. 4:e omarbetade och utökade upplaga. Avdelningen för finska. Umeå: Umeå universitet.
- Hakulinen, Auli & Karlsson, Fred 1979. *Nykysuomen lauseoppia*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 350. Jyväskylä: Gummerus.
- Ingo, Rune 2000. *Suomen kieli vieraan silmin*. Vaasan yliopiston käännösteorian ja ammattikielten tutkijaryhmän julkaisut n:o 26. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Janulf, Pirjo 1998. *Kommer finskan i Sverige att fortleva? En studie av språkkunskaper och språkanvändning hos andragenerationens sverigefinnar i Botkyrka och hos finlands-svenskar i Åbo*. Acta Universitatis Stockholmiensis. Studia Fennica Stockholmensia 7. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Kangassalo, Raija & Nemvalts, Peep & Wande, Erling 2003. Ruotsin itämerensuomalaisen kielten syntaksi: kieliopilliset sijat meänkielessä, ruotsinsuomessa ja ruotsinvirossa. – Pirkko Muikku-Werner & Hannu Remes (toim.) *VIRSU. Viro ja suomi: kohdekielet kontrastissa*, 156–166. Lähivertailuja 13. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Korkiasaari, Jouni 2000. Suomalaiset Ruotsissa 1940-luvulta 2000-luvulle. – Jouni Korkiasaari & Kari Tarkiainen (toim.) *Suomalaiset Ruotsissa. Suomalaisen siirtolaisuuden historia* 3, 133–496. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Lainio, Jarmo 1989. *Spoken Finnish in Urban Sweden*. Uppsala Multiethnic Papers 15. Centre för Multiethnic Research. Uppsala: Uppsala University.
- 1995. Ruotsinsuomesta ja sen muutoksista. – *Kielikello* 1/1995, 4–11.
- 1996. Finskans ställning i Sverige och dess betydelse för sverigefinnarna. – Jarmo Lainio (toim.) *Finnarnas historia i Sverige 3. Tiden efter 1945*, 255–310. Finska historiska samfundet/Nordiska museet. Helsingfors: Gummerus.
- 2000. Sverigefinska ungdomars slanguttryck – vad har de med engelska att göra? En liten studie om engelskans stora dragningskraft (Attracio Magno). – Jarmo Lainio (toim.) *Tre veteraner – tre tributer. Tre artiklar som reflekterar finskans ställning i Sverige år 2000 tillägnade tre forskarkolleger: Erling Wande, Magnus Ljung och Gunnel Melchers*, 201–227. Stockholm Studies in Finnish Language and Literature 9. Department of Finnish. Stockholm: Stockholm University.
- Laitinen, Lea 1993. Nesessiivirakenne, kieliopillistuminen ja subjektiivisuus. – *Virittäjä* 2/1993, 149–170.
- Natchev, Eija & Sirén, Ulla 1986. *Modersmål, fadersmål, hemspråk? Föräldrarnas språkplaner 1985*. Stockholm: Högskolan för lärarutbildning.

- Natchev, Eija & Sirén, Ulla 1988. Finska i förskolan/finska förskolor i Sverige. – *Sverige-finländarna år 2000. En seminarierapport*, 93–102. Stockholm: Delegationen för invandrarforskning.
- Nesser, Anne 1983. *Subjekt, objekt och predikativ i sverigefinska barns uppsatser*. FUS-KIS-FINDUS 5. Finsk-ugriska institutionen. Uppsala: Uppsala universitet.
- Penttilä, Aarni 1955. Myöntöläuseen subjektin totaalisuudesta ja partiaalisuudesta. – *Virittäjä* 2/1955, 148–161.
- Reinans, Sven A. 1988. Finländare i Sverige 1985–2015. – *Sverige-finländarna år 2000. En seminarierapport*, 28–69. Stockholm: Delegationen för invandrarforskning.
- 1996. Den finländska befolkningen i Sverige – en statistisk-demografisk beskrivning. – Jarmo Lainio (toim.) *Finnarnas historia i Sverige 3. Tiden efter 1945*, 63–105. Finska historiska samfundet/Nordiska museet. Helsingfors: Gummerus.
- Ruotsinsuomalainen kielilautakunta 2001. *Ruotsinsuomalaisten nuorten puhekielen sanastoa*. Ruotsinsuomalaisen kielilautakunnan toimituksia 7. Tukholma: Ruotsinsuomalainen kielilautakunta.
- Sirén, Ulla 1991. *Minority Language Transmission in Early Childhood. Parental Intention and Language Use*. Studies in Comparative and International Education 21. Institute of International Education. Stockholm: Stockholm University.
- Tarkiainen, Kari 2000. Suomalaiset Ruotsissa keskiajalta 1930-luvulle. – Jouni Korkiasaari & Kari Tarkiainen (toim.) *Suomalaiset Ruotsissa. Suomalaisen siirtolaisuuden historia 3*, 17–131. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Tuomela, Veli 2001. *Tvåspråkig utveckling i skolan. En jämförelse av sverigefinska elever i tre undervisningsmodeller*. Centrum för tvåspråkighetsforskning. Stockholm: Stockholms universitet.

Saksansuomalaisten perheiden ja lasten suomen kielen käyttö ja sen merkitys

Anja Karhunen

Helsingin yliopisto

The use and significance of the Finnish language in German-Finnish families

Language is essential as a transmitter of cultural and ethnic identities. Cultural norms and values are transmitted to the new generation through language. As immigrants, German Finns have been able to both integrate into the German culture and maintain their own cultural heritage and language. The aim of my PhD research project is to study the bilingual upbringing of children in German-Finnish families, the significance of the Finnish language as a transmitter of a minority culture and the role of the Finnish language in their identity development. The data for this longitudinal study consist of interviews with 16 German-Finnish children from 12 bilingual families.

The purpose of this article is to describe life in bicultural families with two languages and cultures. Second-generation German Finns learn Finnish from their Finnish parent, usually their mother. One's attitude towards bilingualism and biculturalism depends on one's family, and it can be problematic inside the family. The surrounding dominant German-speaking culture and the fact that contacts in the minority language are few makes the situation worse for the maintenance of the minority language. For the German-Finnish children, however, it is profitable and important to be able to speak Finnish, because that is the only way for them to communicate with their Finnish grandparents.

Key words: migration, bilingualism, minority and majority cultures, German Finns

1 Johdanto

Artikkelissa käsitellään suomalaisten siirtolaisuutta Saksaan ja heidän mahdollisuuksiaan säilyttää ja opettaa suomen kieltä toiselle sukupolvelle. Saksansuomalaisissa perheissä useimmiten äiti on suomalainen, ja hän on päätenyt opettamaan lapsilleen vähemmistökieltä, suomea, saksalaisessa valtakulttuurissa. Yhteydet Suomeen, suomalaisuuteen ja suomen kieleen ovat olleet mahdollisia, ja niitä on pidetty tärkeinä. Suomen kielen oppiminen on ollut haluttu tavoite ja rikkaus useimmille toisen polven saksansuomalaiselle. Heistä on kasvanut monentasoisesti kaksikielisiä.

Tämä artikkeli perustuu tekeillä olevaan väitöskirjatutkimukseeni saksansuomalaisten lasten suomen kielestä ja heidän suomalaisuudestaan. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mikä merkitys suomen kielellä on etnisyyden ja kulttuuriperinteen välittäjänä perheissä sekä saksansuomalaisten lasten identiteetin rakentajana. Tutkimusta varten on kesällä 2001 haastateltu Hampurin ja Münchenin seudulla suomeksi 12 saksansuomalaisen perheen 6–12-vuotiaita lapsia yhteensä 16. Perheen vanhemmista toinen on suomalainen. Äitejä heistä on 10 ja isä 2. Saksalaisia isäiä on 8, äitejä 2 ja muunmaalaisia isäiä on 2. Perheissä on 1–2 lasta, ja he ovat syntyneet ja kasvaneet Saksassa. Lapsia ja heidän vanhempiaan haastateltiin uudelleen kesällä 2003, ja viimeinen seuranta-haastattelu lapsille tehdään 2005. Haastattelut ovat luonteeltaan keskustelunomaisia teemahaastatteluja, jotka kestävät 45–60 minuuttia. Haastatteluteemoissa on keskitytty kielen oppimiseen, suomen kielen käyttöön ja kokemuksiin sekä Suomen ja suomalaisuuden merkitykseen lapsen elämässä.

Tässä artikkelissa rajaudun käsittelemään ensimmäisten haastattelujen tuottamaa kuvaa saksansuomalaisten lasten perheiden kaksikielisestä todellisuudesta. Artikkelissa tarkastelen mm. sitä, millainen suomalaisuus saksansuomalaisille lapsille on välittynyt suomen kielen kautta ja kuinka tärkeää osaa suomalaisuus heidän elämässään esittää. Tekstin elävöittäjänä käytän lainauksia lasten haastatteluista; lainaukset ilmentävät saksansuomalaisten lasten näkökulmaa puheena oleviin asioihin. Suluissa mainitut nimet ovat pseudonyymejä. Pysin kuvaamaan niiden avulla nimien kulttuurisidonnaisuutta. Artikkelini alussa käsitelen suomalaisen siirtolaisuuden taustoja Suomessa ja Saksassa. Sen jälkeen esittelen suomalaisten asettumista ja heidän verkostoitumistaan vieraassa maassa, ja lopuksi paneudun saksansuomalaisten perheiden kaksikielisyyteen.

2 Saksan ja Suomen yhteydet

Suomalaisia on muuttanut Saksaan keskiajasta lähtien. Aluksi sinne matkusti muutamia opiskelijoita, tieteilijöitä ja taiteilijoita tutustumaan keskieurooppalaisuuteen. Matkat olivat opintomatkoja, ja matkustajina olivat pääasiassa miehet, jotka eivät sinne perheitä perustaneet. Acricola, Lönnroth, Topelius, Snellman ja monet muut palasivat takaisin. Saksan ja Suomen välisellä yhteistyöllä on ollut kuitenkin merkittäviä yhteiskunnallisia, uskonnollisia, poliittisia ja kulttuurisia vaikutuksia suomalaiseen yhteiskuntaan ja tavallisten ihmisten yksityiseen elämään. Luterilainen kirkko, koulujärjestelmä, kirjallisuus ja kansallisromanttiset ajatukset siirtyivät Suomeen Saksasta. Saksalaisia ja suomalaisia yhdistää myös rakkaus luontoon ja vapaaseen tilaan. Saksalaisen mallin mukaan esimerkiksi Topelius pyrki saduillaan vaikuttamaan perheiden lasten kasvatukseen ideologisesti. Hänen mielestään kansalaisuudella, perheellä ja valtiolla on yhteys ja ne vaikuttavat toisiinsa. Ei riitä, että lapsesta kitketään pahuus, vaan lapselle on opetettava lainkuuliaisuutta, isänmaallisuutta ja lähimmäisen rakkautta, jotka tukevat oikeudentuntoa yhteiskunnassa ja parantavat kansan yhtenäisyyttä. (Lehtonen 1998.) Nämä kotimaasta tutut asiat ovat mahdollisesti vaikuttaneet suomalaisten kotiutumiseen Saksassa.

2.1 Saksa monikulttuurisena yhteiskuntana

Saksalaiseen yhteiskuntaan on kautta koko sen historian kuulunut monien kansallisuuksien, uskontojen ja vähemmistöjen kirjo ja kuohunta. Tämän vuosituhannen alussa ulkomaalaisia asui Saksassa arviolta 7,3 miljoonaa eli noin 10 % koko väestöstä. Ulkomaalaisista suurin osa, noin 6 miljoonaa, on säilyttänyt kansalaisuutensa. Lisäksi maassa on etnisiä, kielellisiä ja uskonnollisia ryhmiä, jotka ovat Saksan kansalaisia mutta jotka ovat edelleen säilyttäneet vahvan ja omaleimaisen kulttuurinsa ja perinteensä. Saksassa on myös paluumuuttajia Euroopan unionin jäsenmaista ja muualta tulleita siirtolaisia. Vuosittain pakolaistasusta Saksassa anoo yli 120 000 henkeä, ja lisäksi maassa on tuntematon määrä laittomasti maahan muuttaneita ulkomaalaisia. (Heikkilä 2001.) Suurimmat ulkomaalaisryhmät ovat noin 2 miljoonaa turkkilaista ja noin 1,7 miljoonaa lähinnä Etelä-Euroopasta Saksaan muuttanutta entistä jugoslaviaista, italialaista, kreikkalaista ja portugalilaista. Noin joka seitsemäs asukas on muu kuin alkuperäinen saksalainen. (Räsänen & Tuomi-Nikula 2000.)

Ulkomaalaiset ja etniset vähemmistöt ovat toisiinsa nähden eriarvoisessa asemassa. Pääväestön suhtautumisessa ryhmät erotellaan saksalaisiin ja ei-saksalaisiin. Ulkomaalaisuuden kriteerinä valtaväestön stereotyyppisissä asenteissa ei ole varsinaisesti kansalaisuus vaan ihonväri ja uskonto. Suuret ulkomaalaisryhmät erottuvat ja ovat ennakkoluulojen kohteena. Saksa on nykyään monietninen yhteiskunta, jossa on vasta 1980-luvulla alettu puhua monikulttuurisesta yhteiskuntapolitiikasta. Siihen asti vallitsi *melting pot* -politiikka, jolla tarkoitetaan maahanmuuttajien sulauttamista kielellisesti, uskonnollisesti ja kulttuurisesti valtakulttuuriin. Tavoitteena sulatusuunipolitiikalla oli saada aikaan homogeeninen yhtenäiskulttuuri. (Räsänen & Tuomi-Nikula 2000.)

Vuonna 1991 uudistetun kansalaisuuslain mukaan Saksan kansalaisuus oikeuksien saaminen vaatii ulkomaalaiselta integraatiohalukkuutta ja lojaalisuutta liittotasavaltaa kohtaan ja hänen on myös osoitettava olevansa arvokas ja toivottu lisä Saksalle (*Ausländergesetz* 1.1.1991). Siirtolaisuuspolitiikan peruslinjaukset jatkuvat edelleen samanlaisina. Tärkeänä keskustelun aiheena on maahanmuuttajien oman kielen ja saksan kielen opettamisen merkitys. Vieraiden kielten opetus on ollut arvostettua Saksan kouluissa, mutta sen on täytynyt tapahtua kontrolloidusti. Vähemmistökielten opetus ja luonnollinen kaksikielisyys on nähty uhkana yhteiskunnan yhtenäisyydelle. Etnisten vähemmistöjen on ollut tärkeää oppia ensisijaisesti saksan kieli. Valtakielen rinnalla puhuttavaa toista kieltä on pidetty haitallisena valtakulttuurin kannalta välttämättömän saksan oppimiselle, eikä muuta kuin saksaa kotikielenään oppivia ole yleisesti tuettu yhteiskunnan varoin. Saksansuomalaisille äideille ovat tuttuja tilanteet, joissa lastenlääkärit ja opettajat ohjasivat luopumaan vähemmistökielestä ja jopa kielsivät sen opettamisen. (Luchtenberg 2002; Domisch 2002.)

Vähitellen 1970-luvulta lähtien kaksikielisyystiedon lisääntyessä on alettu ymmärtää kaksikielisyyden ja äidinkielen oppimisen edut. OECD-maissa vuonna 2001 tehty oppimistuloksia ja koulun yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamista mittaava tutkimus (Programme for International Student Assessment, PISA) paljasti kuitenkin vakavia puutteita saksalaisessa opetuksessa: maahanmuuttajat joutuvat selvästi eriarvoiseen asemaan. Myytti ja ajatus valtakulttuurin ainutlaatuisuudesta on useiden kansallisvaltioiden periaatteissa, mutta vähitellen ollaan myös havaitsemassa maahanmuuttajien identiteettin tasapainoisen kehittymisen tärkeys. Toisenkin vanhemman äidinkielen oppiminen

valtakielen rinnalla on arvokasta ja tarpeellista. Tässä yhteydessä kaksikielisyys tarkoittaa yksilön tasapainoa vähemmistö- ja enemmistökielten kanssa ja myös tasapainoa itsensä ja ympäristön kanssa. (Luchtenberg 2002.) Vähitellen myös Saksassa ollaan heräämässä monikulttuurisuuteen mahdollisuutena.

2.2 Saksaan sopeutuneet suomalaiset

Toisen maailmansodan jälkeen monet suomalaisnaiset lähtivät Saksaan kesätöihin, kieltä harjoittelemaan ja seikkailemaan. Useilla oli tarkoitus palata Suomeen, mutta he jäivätkin maahan tavattuaan tulevan puolisonsa ja päädyttyään perustamaan perheen Saksaan. Tämä perusjoukko on vahvistunut myöhemmin opiskelijoilla ja muilla vapaaehtoisesti Saksaan muuttaneilla koulutetuilla ja kielitaitoisilla suomalaisilla. Saksalainen talousihme veti puoleensa, koska Suomessa maa- ja metsätalous alkoi menettää asemaansa pääelinkeinona ja kaupungistuminen voimistui. Suomen liityttyä Euroopan unioniin on korkeasti koulutettujen siirtolaisten määrä erityisesti Keski-Euroopan maihin lisääntynyt. Euroopassa asuvista ulkosuomalaisista saksansuomalaiset ovat nykyään ruotsinsuomalaisten jälkeen suurin suomalaisten siirtolaisten ryhmä. (Korkiasaari 1992.)

Suomalaiset ovat sopeutuneet saksalaiseen patrioottiseen yhteiskuntaan hyvin, mutta he ovat myös säilyttäneet yhteydet Suomeen ja suomen kieleen. Mahdollisesti Saksan ja Suomen yhteiskunnalliset yhtäläisyydet, suomalaisten koulutus ja uskonnollinen sopivuus ovat edesauttaneet sopeutumista ja hyväksytyksi tulemistä. Suomalaiset eivät ole siirtolaisina eteläeurooppalaisten ja kauempaa tulleiden maahanmuuttajien kaltaisessa asemassa, eikä heitä pidetä siirtotyöläisinä Gastarbeiter-merkityksessä. (Tuomi-Nikula 1989.) Saksansuomalaiset lapset eivät haastattelujeni perusteella olleet juurikaan tunteneet tulleen syrjityksi tai kiusatuiksi ulkomaalaisen taustansa takia, tai he suhtautuivat asiaan rauhallisen omanarvontuntoisesti:

Joskus ne sanoo mutta ne on jotkut töpöt (.) ei tyk- minusta (.) töpöt mun luokassa joo sinä suomalainen nipo vähän noin vähän rechtkvalif- (.) et ne ei halua Ausländer (.) vähän indirekt se on vähän vitsi ja että ei niin että se sattuis (.) minä en kuole siihen ja aina ne samat mikä sanoo sen (.) sitten minä en kuuntele enää. (Jouni)

3 Saksansuomalaiset verkostoituneina

Ensimmäisen polven suomalaisia arvioidaan olevan Saksassa noin 18 000 ja heidän jälkeläisiään, Saksassa syntyneitä toisen polven suomalaisia, noin 7 000. Lukumäärät ovat arvioita, koska osa suomalaisista on vaihtanut kansalaisuutensa saksalaiseksi. Lapsilla on saksalaisen isänsä mukaan Suomen kansalaisuutensa lisäksi myös Saksan kansalaisuus, mutta tilastoissa huomioidaan vain jälkimmäinen. (Tuomi-Nikula 2000.)

Suomalaiset ovat sijoittuneet asumaan eri puolille Saksaa pääasiassa entisen Saksan Liittotasavallan alueelle. Eniten suomalaisia, noin 30 %, asuu Nordrhein-Westfalenin ja Baijerin osavaltioissa. Baden-Württembergin, Berliinin, Hessenin, Niedersachsenin, Schleswig-Holsteinin ja Hampurin osavaltioissa asuu yli tuhat suomalaissiirtolaista. Suomalaiset eivät muodosta kiinteitä yhteisöjä. Vaikka suomalaissiirtolaisilla ei olekaan

jatkuvaa ryhmän tukea, he osoittavat näkyvästi olevansa suomalaisia. Monilla paikkakunnilla, joissa on runsaasti suomalaisia naisia, on muodostunut epävirallisia, mutta jokseenkin säännöllisiä ”kahvirinkejä”, joissa vaihdetaan kuulumisia ja suomalaisia lehtiä tai kirjoja. Suomalaisnaiset ovat kokeneet tarpeelliseksi jatkuvan yhteydenpidon Suomeen oman henkisen hyvinvointinsa kannalta. Sukulaisten tapaaminen, lasten tutustuttaminen toisen vanhemman kotimaahan ja isovanhempiin sekä Suomen luontoon ovat tärkein syy toistuviin Suomen matkoihin. (Tuomi-Nikula 1989.)

Mennään Suomeen joka kesä (.) minä odotan (.) immer wieder (.) es ist als ein Gewohnheit geworden. (Tero)

Kahen viikon päästä me mennään Suomeen (.) me ollaan Helsingissä ja mummin mökillä. (Maija)

Minä en olis minä jos en vois puhua mummin kanssa suomea. (Aino)

3.1 Saksa–Suomi-seura ja suomalainen seurakunta

Suomalaiset ovat halunneet säilyttää yhteydet, ja he ovat aktiivisesti luoneet yhteyskanavia Suomen ja Saksan välille. Saksa–Suomi-seura (Deutsch-Finnische Gesellschaft e.V) on toiminut vuodesta 1952. Se on Saksan ulkomaalaisyhdistyksistä kolmanneksi aktiivisin ystävyysseura, ja sillä on noin 10 000 jäsentä. Seura toimii Suomen kanavana saksalaisille, ja tavoitteena on lisätä tietoa Suomen matkailusta, politiikasta ja talouselämästä. Seura järjestää monenlaisia suomalaisia kulttuuritapahtumia Saksassa ja vastaavasti saksalaisten vierailuja Suomessa (ks. <http://www.dfg.de>). Tärkeimpiä tehtäviä seuran toiminnassa on opiskelija- ja nuorisovaihto. Vaihto-ohjelma alkoi jo vuonna 1949; 1980-luvun lopulla määrä oli noussut jo noin 200 vaihto-opiskelijaan vuodessa (Heyse 2002).

Saksansuomalaisten yhteyskanavana ovat myös eri puolilla Saksaa toimivat 21 suomalaista seurakuntaa. Hampurissa on lisäksi aktiivinen merimieskirkko. Jäseniä seurakunnissa on yhteensä noin 9 500 (ks. <http://www.sktk.de/>). Yhteistyössä Saksan evankelisen kirkon kanssa Suomalaisen kirkollisen työn keskus järjestää suomalaisille äidinkieliä kirkollisia palveluja. Kirkollisten toimitusten lisäksi seurakunnat toimivat kohtauspaikkoina suomalaisille ja suomenmielisille vauvasta vaariin pyhäkoulun, leirien, joulumyyjäisten, keskustelupiirien ja Naapuriapu-verkoston muodossa. Suomalaisen kirkon erityisenä kohteena ovat siirtolaisuuteen liittyvät aiheet ja ongelmat. (Palmu 1998, ks. myös <http://www.evl.fi/kkh/kt/uutiset/tam98/palmu.htm>.)

3.2 Suomalaiset kielikoulut

Usein suomalaisen kirkon kanssa kiinteässä yhteistyössä – mutta kuitenkin erillisenä organisaationa – toimivat Saksan suomalaiset kielikoulut, joita on 25 eri puolilla maata. Ensimmäinen Suomi-koulu perustettiin vuonna 1976 Frankfurtiin. Oppilaita kielikouluissa on yhteensä noin 700, mikä on enemmän kuin missään muussa maassa. Saksansuomalaiset asuvat kaukana toisistaan, ja kielikoulu tarjoaa oppilaille mahdollisuuden liittyä suomea puhuvaan ryhmään. Samalla suomen kieli saa laajemman

merkityksen enemmistökielisessä ympäristössä. Kielikoulu toimii vanhempien tukena heidän kasvattaessaan lapsiaan monikielisiksi.

Joskus ei ole aina (.) Lust (.) mut me aina mennää sinne Suomi-kouluun. (Ella)

Suomea minä pubuin kun minä olin ihan pieni sitten kun minä tulin Kindergarteniin sitten mä pubuin enemmän saksaa ja koulussa enemmän saksaa nyt saksaa koko ajan suomea mä opin siellä Suomi-koulussa ja äitin kans puhun joskus. (Walter)

Kielikoulujen oppilaat ovat saksansuomalaisten perheiden lapsia ja nuoria, joiden suomen kielen pohja on luotu jo kotona. Kielikouluissa saatujen kokemusten mukaan kasvatus monikieliseksi on aloitettava mahdollisimman varhain. Koulut antavat täydentävää suomen kielen opetusta, joka syventää ja vahvistaa lasten kielellisiä valmiuksia. Olennaista on pyrkiä säilyttämään ja kasvattamaan motivaatiota suomen kielen opiskeluun. Opetusta annetaan kaksi koulutuntia viikossa arki-iltapäivinä tai lauantaisin. Opetusryhmissä on vähintään kuusi oppilasta, ja ne kootaan oppilaiden iän ja suomen kielen taidon mukaan. Isoissa joidenkin kymmenien oppilaiden kouluissa ryhmäjaot on mahdollista tehdä tasonkin mukaan, mutta pienemmissä kouluissa se saattaa olla vaikeaa oppilaiden heterogeenisuuden takia (Schneider 2002).

Se on anstrengend weil jedes Wort aussuchen muss (.) haluan sprechen schon aber lernen in der Schule na-jaa. (Tero)

Minä olin Suomi-koulussa kaks kolme vuotta voi olla että minä opin vähän suomea mutta mie en tykänny siitä minulle riitti että mie osaan puhua ja ymmärtää suomea. (Jouni)

Koulut tukevat perheiden aloittamaa kielen opiskelua eri ikäryhmille sopivilla opetusohjelmilla. Pienten kanssa toimitaan leikkien ja askarrellen. Koululaisten kanssa vahvistetaan lukemisen ja kirjoittamisen taitoja tutustumalla samalla Suomen maantietoon, historiaan ja suomalaiseen kulttuuriin. Nuorisoryhmien opetuksen tavoite on helpottaa mahdollista siirtymistä suomalaisiin oppilaitoksiin, ja niissä noudatetaankin mahdollisuuksien mukaan suomalaisen yläasteen ja lukion äidinkielen opetussuunnitelmia.

Tulevaisuudessa sitten kun sinä oot iso niin mitä sinä voisit tehdä? (AK)

Minä menen Suomeen ja eläinlääkäri. (Ella)

No oikeesti minä ajattelin asuvani Suomessa ja siellä on varmaan kivempi asua meen ehkä armeijaan Ollin kanssa meen armeijaan. (Simo)

Kouluilla järjestetään kulttuuri- ja virkistystapahtumia, joiden tarkoituksena on yhdistää alueella asuvia suomalaisia ja toimia heidän yhteyskanavanaan. Koulut järjestävät yhteisiä motivaatioleirejä, jotka voivat olla lasten ja vanhempien yhteisiä viikonlopputapahtumia. Kielikouluissa hankitusta suomen kielen taidosta on mahdollista saada merkintä saksalaiseen koulutodistukseen ilman arvosanaa. (Ks. tarkemmin <http://www.sktk.fi>, Saksan suomalaiset kielikoulut.)

4 Kaksikielisen perheen kielivalinnat

Perheiden kaksikielisyyys on yleismaailmallisesti varsin tavallista (Skutnabb-Kangas 2000). Kahden kielen oppiminen ja opettaminen on haasteellinen tehtävä, ja sen haasteellisuus on suhteessa siihen, millaista kielen taitoa tavoitellaan. Kaksikielisyyys voidaan määritellä jatkumona, jonka toisessa päässä ovat ne, joiden kummankaan kielen taitoa ei voida erottaa syntyperäisten puhujien taidosta, ja toisessa päässä ovat sellaiset henkilöt, jotka ovat juuri alkaneet omaksua toisen kielen taitoa tai olleet tekemisissä toisen kielen kanssa. Yksilön tasolla sitä voidaan tarkastella kasvavana, kehittyvän kaksikielisyyden asteittaisena jatkumona. Bloomfieldin (1935) määritelmää kaksikielisyydestä syntyperäisen kaltaisena kahden kielen hallintana on pidetty vaativana. Toisena ääripäänä on Dieboldin (1961) määritelmä, jonka mukaan kaksikielisyyttä on henkilön taito ymmärtää ilmaisuja toisella kielellä, vaikka ei itse kykene ilmaisemaan mitään. Hussin (1991) määritelmän mukaisesti kaksikielinen ihminen osaa käyttää kahta kieltä päivittäisessä kommunikaatiossa useimmissa tilanteissa ja vaihtaa tarvittaessa kielestä toiseen. Kielenkäyttäjä hallitsee säännöt, jotka ohjaavat kielten käyttämistä lähimmässä ympäristössä, ja hän päättää, mitä kieltä puhutaan kullekin henkilölle.

Jos minä (.) istutaan pöytään isä ja äiti ja sitten minä puhun äitille suomeks ja isälle saksaks ja kummatkii ymmärtää ja en minä huomaa yhtään. (Jouni)

Kaksikielisyydestä on tehty paljon tutkimuksia. Perheen kielivalintoihin on kuitenkin mahdotonta antaa yksiselitteisiä ohjeita, koska perheiden tilanteet vaihtelevat ja jokainen lapsi on omanlaisensa. Vahvan kaksikielisyyden saavuttamiseksi oppijalta ja ympäristöltä vaaditaan määrätietoisuutta ja monipuolista harjoittelua. Perheessä, jossa vanhemmilla on eri äidinkielet, on lapsella lähtökohtaisesti mahdollisuus oppia molemmat kielet. Kielissä saavutettu taitotaso riippuu kuitenkin mm. oppimistavasta sekä sisäisistä ja ulkoisista asenteista. Kaksikulttuurisuus saattaa aiheuttaa ristiriidan: motivaatio oppia vähemmistökieltä riippuu kielen asemasta lapsen kasvuympäristössä. (Liebkind 1994, Martin 1999.)

Ainoastaan yhden vanhemman varassa tavoiteltava suomen kielen taito on erittäin vaativa tehtävä. Suzanne Romainen (1999) mukaan kaksikielisyystudkimuksissa on havaittu, ettei lapsi välttämättä saavuta syntyperäisen kaltaista kielitaitoa vähemmistökielisen vanhempansa kielessä. Merkittäväksi tekijäksi kielen rinnakkaiselle oppimiselle nousee juuri motivoituminen tehtävään. Lapsen lähiympäristön asenne vaikuttaa kielen oppimis- ja käyttömotivaatioon (Arnberg 1987). Viimeistään kouluun mennessä lapsen halukkuus puhua vähemmistökieltä joutuu koetukselle. Kavereiden suhtautuminen on merkityksellistä, ja yksikin suomenkielinen kaveri saattaa vaikuttaa ratkaisevasti motivoitumiseen vahvistaa suomen kieltä. Vastaavasti kavereiden kriittiset kommentit tyrehtyttävät intoa ja suomen puhuminen saattaa tuntua nololta.

Minun pitää Ollin kanssa puhua koska se ei osaa paljon puhua saksaa (.) se on mun paras kaveri asuu Suomessa. (Simo)

Monet kaverit on aika kateellisia että minä osaan puhua suomea sit ne kiusaa sillä et jos minä en saa teitä jotain sitten äiti sanoo jotain niin ne kiusaa mitä äiti sit sanoo se on vähän epäreiluu mut ne on vaan varmaan kateellisia kun minä osaan ja ne ei osaa puhua muuta kieltä (.)

mut jos en osais suomea niin menettäisin aika monta kavereita enkä voisi puhua pubelimessa kenenkään kans jos joku suomalainen soittaa. (Walter)

Tärkein kanava suomalaisuuteen ja suomalaiseen identiteettiin on suomen kieli. Suomalainen vanhempi on pääosassa välittäessään ja opettaessaan kieltä lapselleen. Tavalisimmin saksansuomalaisissa perheissä äiti on suomalainen, joten korostetusti näissä tapauksissa on kyse juuri äidin äidinkielestä. Äidinkieli on myös kieli, jonka välityksellä äidin ja lapsen välinen ja välittömin kommunikaatio on syntymästä lähtien olemassa. Näkökulman ja tieteenalan mukaan äidinkieli määritellään kieleksi, joka opitaan ensimmäisenä ja johon samaistutaan, mutta myös kieleksi, joka osataan parhaiten ja jota käytetään eniten (Skutnabb-Kangas 1988).

Äidin kanssa puhun paljon vaikka mitä jos mulla on salaisuuksia tai jos mä oon surullinen ja vaikka mitä siis ihan normaaleja asioita. (Rosa)

Äiti puhuu mun ja veljen kanssa aina suomea mutta isän kanssa aina saksaa joo ja koiran kanssa suomea. (Jouni)

Jos sinä sanot että mene istumaan niin mikä se on (.) se on yksi Befehle (.) käsky (.) ne me sanotaan kaikki aina saksaksi tai jos se tekee jotain rikki ja jos se on tehnyt jotain hyvää niin silloin aina suomeksi. (Jouni)

5 Saksansuomalaisten suomen kielen käyttö

Suomalaiset ovat jo Saksaan muuttaessaan olleet useimmiten saksantaitoisia. Siirtolaisuusinstituutin saksansuomalaisille tekemän kyselyn vastauksista ($N = 501$) käy ilmi, että ennen Saksaan muuttoa 75 % suomalaisista on opiskellut saksaa jo Suomessa ja 85 % Saksassa asuvista suomalaisista puhuu hyvin tai täydellisesti saksaa. Saksansuomalaisissa lapsiperheissä on jouduttu ratkaisemaan kysymys saksan ja suomen kielen opetuksesta. Kyselyn mukaan perheiden suhtautumisessa saksan ja suomen kielen puhumiseen on tapahtunut muutos 1970-luvulla. Ennen sitä yli puolet saksansuomalaisten perheiden lapsista ei osannut ollenkaan tai juuri lainkaan suomea, mutta 1980-luvulla ja sen jälkeen syntyneistä perheen ensimmäisistä lapsista 80 % osaa suomea ainakin melko hyvin. Perheiden seuraavat lapset eivät puhu suomea yhtä usein ja yhtä hyvin kuin perheen ensimmäiset lapset. (Korkiasaari 2001.)

Vanhemmat, jotka olivat ennen 80-lukua kasvattaneet lapsensa valtakulttuurin keskellä myös vähemmistökielen taitoisiksi, luottivat intuitioonsa ja vakaumukseensa oman äidinkielen tärkeydestä. 80-luvun jälkeen aina viime vuosiin asti on Saksassa asuvien vähemmistökielisten ollut luotettava omaan tahtoonsa ja sinnikkyyteensä kielen oppimisessa. Kaksikielisyyteen suhtautumisessa tapahtunut muutos näkyi selvästi 80-luvulla, jolloin alettiin varovaisesti kannustaa kielen opettamista rinnakkain. Kaksikielisyyttä ei ole pidetty ongelmattomana, mutta ei enää myöskään haitallisena lapsen kognitiiviselle ja kielelliselle kehitykselle vaan ennemminkin rikastuttavana ja sosiaalisia taitoja lisäävänä mahdollisuutena. Siirtolaisia koskevassa tutkimuksessa on tullut esille perheen alkuperäisen kielen, vieraassa maassa vähemmistökielen, merkitys vähemmistökulttuurin välittäjänä ja mahdollisuutena samaistua ja kuulua etniseen ryhmään. Vähemmistökieli tarjoaa mahdollisuuden laajentaa näkökulmaa ja maailmanku-

vaa. Vastaavasti valtakielen hallitseminen on merkki sopeutumisesta valtakulttuuriin. (Skutnabb-Kangas 1988.)

Saksansuomalaisilla siirtolaisilla on todettu olevan vahva etninen identiteetti. Suomalaiset ovat tunteneet tulleen Saksassa hyväksytyiksi, eivätkä he ole kokeneet tulleen syrjityiksi tai kuuluvansa syrjittyyn vähemmistöön. Suomalaisia siirtolaisia ei mielletä Saksassa samassa merkityksessä ulkomaalaisiksi kuin sinne muuttaneita siirtotyöläisiä. Saksansuomalaiset kokevat äidinkielen tärkeäksi osaksi omaa kulttuuriperintöään ja omaa identiteettiään, ja suomalaisesta äidistä on luonnollista puhua lapselleen äidinkieltä. Haastattelemissani perheissä neljässä viidestä puhutaan kuitenkin aina yhteisenä kotikielenä vanhempien ja lasten kesken saksaa, koska saksalaisella puolisoilla on harvoin keskusteluun riittävä suomen kielen taito. Niissä perheissä, joissa isä on suomalainen, suomen kielen harjoittelu kotona jää isän työkiireiden ja aikapulan takia usein vähiin.

Milloin puhut yleensä isän kanssa suomea? (AK)

Am Frühstückstisch (.) eigentlich wenn wir Zeit haben. (Laura)

Pubun äidin kanssa saksaa vain silloin kun en tiedä mitä se on suomeksi mut me aina puhutaan suomee kans kun meil on vieraita minunhan pitää oppia niin että minä osaan sen jos mä en tee kun meil on vieraita niin mie en osais niinkun mie nyt osaan. (Rosa)

Kaksikielisissä perheissä lapset ovat syntymästään lähtien tekemisissä eri kielen kanssa. Vanhemmat joutuvat tekemään tietoisesti tai tiedostamattaan valinnan, mitä kieltä he lapsilleen puhuvat, ja samalla he opettavat kieltä luonnollisesti. Hussin (1991) tutkimuksen mukaan vanhemmat painottavat kaksikielisyyden mukanaan tuomia myönteisiä seikkoja. Toimivia yhteyksiä Suomessa asuviin sukulaisiin pidetään tärkeinä. Suomalaisella vanhemmalla on mahdollisuus puhua äidinkieltään lapsensa kanssa, mikä vahvistaa heidän keskinäistä tunnesidettä. Samalla suomalaisen kulttuuriperinnön siirtäminen suomen kielen välityksellä on mahdollista ja tuntuu aidommalta. Nämä myönteiset asiat voittavat kahden kielen oppimiseen liittyvät hankaluudet.

Suomen mummo antaa aina jäätelöä ja soppaa Saksan mummo antaa kyllä jäätelöä mutta mansikkahilloa (.) mutta äiti tekee kans joskus mansikkasoppaa. (Hanna)

6 Lopuksi

Maahanmuuttajien integroitumisessa yhteiskuntaan nähdään ääripäinä toisaalta assimiloituminen ja toisaalta monikulttuurisuus. Assimiloitumisen perusajatuksena on siirtolaisvähemmistön sulautuminen valtakulttuuriin, jonka tavoitteena on olla kulttuurisesti homogeeninen. Toisaalta monikulttuurisuuden ajatuksena on sen tuottaman moninaisuuden etu yhteisöissä, mikä edistää kulttuurista erilaisuutta, lisää voimavaroja ja mahdollisuuksia.

Tässä artikkelissa olen tarkastellut kaksikielisyyttä ja erityisesti suomen kielen merkitystä ja sen tarpeellisuutta saksansuomalaisille. Merkittäviä piirteitä saksansuomalaisuudessa ovat vahvoina säilyneet yhteydet Suomeen, saksalaisten ja suomalaisten toisiaan kohtaan osoittamat positiiviset ja hyväksyvät asenteet sekä suomalaisten so-

peutuminen saksalaiseen yhteiskuntaan. Lapset kertoivat haastatteluissa vaihtelevilla suomen kielen taidoillaan suomen kielen eduista ja oppimiseen liittyvistä vaikeuksista. Eksoottisen suomen kielen osaaminen merkitsee lapsille mahdollisuutta erottua positiivisesti. Se on taito, jota harvoilla on, eikä siitä haluta luopua. Lapset kertoivat mieliteitä, asenteitaan, kokemuksiaan ja tulevaisuuden suunnitelmiaan. Heidän mielestään on rikkaus osata suomea ja päästä Suomeen mummolaan tai vaikka ongelle. Haastateltujen mukaan Suomi ja suomalaisuus merkitsevät mm. avoimuutta ja vapautta.

Mie oon huomannu et Saksassa pitää olla vähän niinkun stärke ei saa olla naivu (.) ja Suomesa on toisenlaista voi olla offener. (Rosa)

Saksalaista minusta on et minä oon sellanen Grossstadtmensch et mie piän isoista kaupungeista (.) niitähän on Suomessakin mut niinkun sellasia ja sitten suomalainen puoli mie piän siellä on enemmän metsiä rantaa ja vettä joka ei oo niin likanen se vesi. (Rosa)

Se on vaikee minä luulen että minä oon semmonen moni missä on moni (.) että on aika moni minun sisällä oikeesti minä tunnen olevani vähän enemmän saksalainen koska minä pubun paremmin saksaa. (Simo)

Minä olen suomalainen koska minusta tuntuu siltä. (Walter)

Moni haastateltavista koki olevansa puoliksi suomalainen ja puoliksi saksalainen. Molemmissa puolissa on etunsa ja haittansa, ja siksi saksansuomalainen voi olla tilanteen mukaan esimerkiksi luontoihminen tai monenlaisten mahdollisuuksien kaupunkilainen. Haastattelemani lapset ovat tulevaisuuden aikuisia, ja vaikuttaakin siltä, että tässä vaiheessa elämäänsä he nauttivat monikulttuurisuudestaan. Se on heille yhtä luonnollista kuin Suomen luonto. Nähtäväksi jää, riittävätkö suomalainen luonto ja isoäiti pitämään yllä lasten motivaatiota oppia suomen kieltä ja saavuttaa siten monikulttuurisuuden rikkaus.

Huomautus litteraatiosta: Lasten puheissa esiintyneet tauot on merkitty näin: (.)

Lähteet

- Arnberg, Lenore 1987. *Tavoitteena kaksikielisyys*. Jyväskylä: Gummerus.
 Bloomfield, Leonard 1935. *Language*. London: Allen & Unwin.
 Diebold, Richard 1961. Incipient Bilingualism. – *Language* 37, 97–112.
 Domisch, Rainer 2002. Suomalaiset ja PISA-tutkimus Saksassa. Henkilökohtainen tiedonanto 3.12.2002.
 Heikkilä, Elli 2001. Saksan muuttajaryhmät. – *Siirtolaisuus–Migration* 2/2001, 33.
 Heyse, Jörg 2002. *Schüleraustausch fördert neue Freundschaften*. Saatavilla www.muodossa.de: <http://www.deutsch-finnische-gesellschaft.de>. 13.9.2002.
 Huss, Leena 1991. *Simultan tvåspråkighet i svensk-finsk kontext*. Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Uralica Upsaliensia 21. Uppsala: Uppsala universitet.

- Korkiasaari, Jouni 1992. *Siirtolaisia ja ulkosuomalaisia. Suomen siirtolaisuus ja ulkosuomalaiset 1980-luvulla*. Työpoliittinen tutkimus nro 33. Työministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- 2001. Kysely saksansuomalaisille. Kyselylomakkeet ovat säilytteillä Siirtolaisuusinstituutissa Turussa.
- Lehtonen, Juhani U. E. 1998. Die deutsch-finnischen Kulturbeziehungen aus der Sicht der Volkskunde. – Ahti Jäntti & Marion Holtkamp (toim.) *Finnisch-deutsche Kulturbeziehungen seit dem Mittelalter. Vorträge des am Finnland-Institut in Deutschland, Berlin, abgehaltenen Symposiums vom 17.–18. Mai 1996*, 75–91. Berlin: Berlin-Verlag Arno Spitz.
- Liebkind, Karmela (toim.) 1994. *Maahanmuuttajat. Kulttuurien kohtaaminen Suomessa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Luchtenberg, Sigrid 2002. Bilingualism and bilingual education and their relationship to citizenship from a comparative German-Australian perspective. – *Intercultural Education*, Vol. 13, No. 1, 2002, 49–61.
- Martin, Maisa 1999. Kielen merkitys siirtolaisille vauvasta vaariin. – *Siirtolaisuus-Migration* 2/1999, 14–20.
- Palmu, Heikki 1998. Naapuria autetaan Saksanmaalla. – *Suomalaiset maailmalla* 1/1998, 7.
- Romaine, Suzanne 1999. Early bilingual development: from elite to folk. – Guus Extra & Ludo Verhoeven (toim.) *Bilingualism and Migration*, 61–75. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Räsänen, Matti & Tuomi-Nikula, Outi 2000. *Saksanmaalla. Kansanelämää keskiajalta nykypäivään*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Schneider, Carita 2002. Henkilökohtainen tiedonanto kokemuksista suomalaisen kielikoulun vanhempien neuvoston puheenjohtajana Kielissä. 12.12.2002.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1988. *Vähemmistö, kieli ja rasismi*. Helsinki: Gaudeamus.
- 2000. *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tuomi-Nikula, Outi 1989. *Saksansuomalaiset. Tutkimus syntyperäisten suomalaisten akkulturaatiosta Saksan Liittotasavallassa ja Länsi-Berlinissä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- 2000. Ich fühle mich nicht als Deutsche so wie die anderen sich fühlen. Zur Identität der Jugendlichen aus deutsch-finnischen Familien. – *Silta-Brücke* 31, 6–7.

Millä eväin kielikylpyopettajaksi?

Koulutukseen hakijoiden kielellinen tausta ja ruotsin kielen suullinen taito

Karita Mård

Vaasan yliopisto

How to become an immersion teacher? The applicants' linguistic background and oral proficiency in Swedish

The early total immersion programme in Swedish is a multilingual educational programme in which Finnish-speaking children receive their education both in a second language, Swedish, and in their first language, Finnish. Swedish immersion starts in kindergarten at the age of 3–6 and ends in grade 9 at the age of 15–16. Teachers in an immersion programme have a double role as a language and content teacher. This article discusses the linguistic background and the oral proficiency in Swedish among 64 applicants for an immersion teacher training programme jointly given by two Finnish universities, the University of Vaasa and the University of Oulu.

In order to be chosen for the immersion teacher training programme, an applicant has to get at least three points (the scale being 1–5) in an oral interview in Swedish. Swedish is a second or third language for almost all the applicants. It seems that those applicants who have or have had an active contact with Swedish outside their language classes in school (a Swedish-speaking partner, relative, or friend) are most likely to be chosen for the programme no matter how high or low the grades are that they have received in Swedish in the matriculation examination, whereas a high grade in Swedish in the matriculation examination and no contact with Swedish outside the school has often led to failure in the interview.

Key words: immersion teacher training, oral proficiency, Swedish, linguistic background

1 Johdanto

Ruotsin kielen varhainen täydellinen kielikylpy on opetusohjelma, jossa suomenkieliset lapset saavat päiväkodissa kaiken ja perusopetuksen ensimmäisinä vuosina suuren osan opetuksesta ruotsin kielellä. Vielä perusopetuksen loppuvaiheessakin kielikylpykielellä annettavan opetuksen osuus on noin puolet kaikesta aineenopetuksesta. Opetusta annetaan tiettyjen tutkittujen kielellisten ja sisällöllisten periaatteiden mukaan. Kielikyl-

pyohjelman tavoitteena on toiminnallinen monikielisyys. (Lisää kielikylvyistä ks. esim. Buss & Mård 1999, Laurén 1999.)

Aloittaessaan kielikylpyohjelman lapsella on korkeintaan minimaaliset kielikylpykielen taidot, mikä asettaa tiettyjä pedagogisia ja kielellisiä vaatimuksia kielikylpyopettajalle. Kielikylpyopettajalla sanotaankin olevan työssään yhtä aikaa kaksi roolia: opettajan perinteisen pedagogisen roolin rinnalla hänellä on myös kielellinen rooli. Näiden roolien menestyksenkäs yhteensovittaminen onnistuu vain opetuksen tavoitteellisen suunnittelun avulla. (Met 1994: 177–179; Mård 1996; Snow 1987: 33–38.)

Kielikylpyopettajan kielelliseen rooliin kuuluu kyky suunnitella ja toteuttaa päiväkotitoiminta ja kouluopetus siten, että kunkin oppilaan on sen avulla mahdollista kehittää monipuolisesti kielikylpykielen taitojaan. Kielikylpyopetuksessa odotetaan noudatettavan tiettyjä kielenkäyttöön liittyviä periaatteita (Buss & Mård 1999: 17–18). Kielikylpyopetuksen peruseriaate on ns. Grammont’n periaate, yksi henkilö – yksi kieli, eli että kielikylpyopettaja käyttää alusta lähtien vain yhtä kieltä kommunikoidessaan oppilaiden kanssa niin luokkahuoneessa kuin sen ulkopuolellakin. Aineenopetuksen opetuskielen vaihtuessa siis myös opettaja vaihtuu. Kielikylpyopettajan on oltava tehokas kielimalli, ja siksi hänellä on oltava äidinkielenomaiset taidot kielikylpykielessä sekä kyky välittää kielikylpykieleen liittyvää kulttuuria. Oppilaat saavat kommunikoida kielikylvyssä myös ensikielellään, mutta opettajan tehtävänä on luoda heille jatkuvasti luonnollisia kielikylpykielen käyttötilanteita sekä kannustaa heitä eri tavoin kielikylpykielen monipuoliseen käyttämiseen. Kielikylpyopetuksen kielellisiin periaatteisiin liittyy myös kieliopin näkeminen tehokkaan kielenkäytön apuvälineenä, jonka avulla pyritään tyydyttämään kommunikaatiotarpeita. Kielikylpyopettajan tehtävänä on tarkkailla oppilaiden kielikylpykielen kehitystä ja kognitiivista valmiutta sisäistää ja soveltaa eri kielioppisääntöjä, jotta säännöt otetaan esille silloin, kun oppilailla on tarve niitä käyttää. Näin säännöt automatisoituvat oppilaiden kielenkäyttöön.

Suomen ensimmäinen ruotsin kielen varhainen täydellinen kielikylpyohjelma käynnistyi Vaasassa vuonna 1987. Tämän ohjelman runkona käytettiin Kanadassa toteutettavaa ranskan kielen varhaisen täydellisen kielikyllyn ohjelmaa, joka oli tutkimuksissa osoittautunut hyvin toimivaksi opetusohjelmaksi. Heti 1990-luvun alussa ruotsin kielen kielikylpyä alettiin toteuttaa Vaasan lisäksi myös muualla Suomessa. Vaasan yliopistossa saadut kielikyllyn seurantatutkimuksen hyvät tulokset sekä vuoden 1991 lakimuutos, joka mahdollisti opettamisen muulla kuin oppilaan ensikielellä, loivat otolliset edellytykset kielikyllyn laajenemiselle Suomessa. Varsinkin pääkaupunkiseudulla ruotsin kielen kielikylpy laajeni 1990-luvun puolivälissä sellaista vauhtia, että kielikylpyä toteuttaviin päiväkoteihin ja kouluihin oli vaikea löytää opettajia, joilla olisi tarvittavat pedagogiset ja kielelliset valmiudet toimia kielikylpyopettajana (Sirén 1998).

Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten laitos ja täydennyskoulutuskeskus (nykyisin Levón-instituutti) ovat tarjonneet erilaajuisia monikielisyden opintokokonaisuuksia ja erilliskursseja Suomessa toimiville kielikylpyopettajille jo vuodesta 1987. Näiden opintokokonaisuuksien ja erilliskurssien tarkoituksena on antaa opettajankoulutuksen saaneille opettajille valmiudet toimia kielikylpyopettajan eri rooleissa. (Lisätietoa monikielisyden täydennyskoulutuksesta on osoitteessa <http://www.uwasa.fi/hut/svenska/centret/kylpyopinnot.html>.)

Tässä artikkelissa kerron tutkimusprojektistani, jonka kohderyhmänä ovat Suomen ensimmäiset kielikylpyyn suuntautuvan kasvatustieteiden maisterin koulutusohjelman

opiskelijat. Annan ensin perustietoa itse koulutusohjelmasta, tutkimusprojektistani sekä tutkimukseni kohderyhmästä ja tutkimusaineistosta (luvut 2–4). Sen jälkeen paneudun opiskelijavalintaan ja etenkin tutkimukseni kohderyhmään kuuluvien opiskelijoiden kielelliseen taustaan ja suullisen kielitaidon arviointiin valintakokeessa (luvut 5–9).

2 Kielikylpyopettajien koulutus

Syksyllä 1998 Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten laitos ja Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan Kajaanin opettajankoulutusyksikkö aloittivat yhteistyössä ruotsin kielen kielikylpyyn suuntautuvan kasvatustieteiden maisterin (varhaiskasvatus sekä luokanopettaja) koulutuskokeilun. Tällainen koulutus on ensimmäinen laatuaan Suomessa, ja sen avulla pyritään vastaamaan kielikylpyä tarjoavien päiväkotien ja koulujen kasvavaan opettajapulaan etenkin Etelä-Suomessa. Opetusministeriö on tukenut koulutuskokeilua panostuksena tulevaisuuteen ja pitää sitä erinomaisena osoituksena poikkitieteellisestä yhteistyöstä, jossa kahden yksikön erityisosaaminen on yhdistetty. Koulutukseen on otettu opiskelijoita joka vuosi syksystä 1998 lähtien.

Kielikylpyopettajan opinnoista osa suoritetaan Kajaanissa ja osa Vaasassa. Kajaanissa suoritetaan suomen kielellä pääaineen eli kasvatustieteen opinnot, joihin kuuluu mm. 35 opintoviikkoa varhaiskasvatuksen tai luokanopettajan opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaisia opintoja. Vaasan yliopistossa kielikylpyopettajaopiskelijat suorittavat 55 opintoviikon laajuiset sivuaineopinnot ruotsin kielessä suuntautumisvaihtoehtonaan monikielisyys. Osa kasvatustieteen opintoihin kuuluvista opetusharjoittelusta suoritetaan Kajaanissa suomeksi, osa Vaasassa ruotsiksi paikallisissa kielikylpypäiväkodeissa ja -kouluissa. Näin opiskelijoista tulee paitsi päteviä lastentarhan- tai luokanopettajia myös kielellisesti päteviä ruotsin kielen kielikyllyn lastentarhanopettajia tai luokanopettajia (OPH:n määräys 26.3.1999). Koulutus antaa myös pätevyiden toimia ruotsin kielen aineenopettajana peruskoulussa. (Lisätietoa kielikylpyopettajan opinnoista on osoitteessa <http://www.uwasa.fi/hut/svenska/Imm-Ling.html>.)

3 Tutkimusprojektin esittely

Tämä artikkeli on osa laajempaa tutkimusprojektia nimeltään *Opiskelijasta kielikylpyopettajaksi: kielikylpyopettajaopiskelijoiden kielellisten kykyjen kehittyminen opiskeluaikana*. Koko tutkimusprojektin tavoitteena on testien, haastattelujen ja luokkahuonetarkkailun avulla seurata ruotsin kielen kielikyllyn opettajakoulutukseen vuosina 1998–2002 valittujen opiskelijoiden ruotsin kielen suullisen kielitaidon kehittymistä heidän opiskeluaikanaan. Projekti on luonteeltaan pitkittäistutkimus. Tämä kielikylpyopettajaopiskelijoiden kielellistä taustaa ja suullista ruotsin kielen taitoa valintakokeissa käsittelevä artikkeli on projektin ensimmäinen osaraportti, ja se on toteutettu apurahalla, jonka on myöntänyt Svenska litteratursällskapet i Finland.

4 Kohderyhmä ja aineistonkeruumenetelmä

Tutkimukseni kohderyhmänä tässä artikkelissa ovat kielikylpyopettajan koulutuskokeilun valintakokeeseen vuosina 1998–2001 osallistuneet hakijat, joita on yhteensä 64. Tarkastelen artikkelissani ensisijaisesti koulutukseen valittuja opiskelijoita, mutta toissijaisesti myös niitä hakijoita, jotka eivät läpäisseet valintakokeen suullista ruotsin kielen taitoa mittaavaa osiota. Koulutukseen valittuja opiskelijoita kohderyhmässäni on 45, ja niitä, jotka eivät läpäisseet valintakokeen suullista ruotsin kielen taitoa mittaavaa osiota, on 19. Hylätyistä hakijoista kuudella oli muissakin valintakokeen osioissa niin alhainen pistemäärä, ettei heidän kokonaispistemääränsä olisi riittänyt valintaan, vaikka heidän ruotsin kielen suullinen taitonsa olisi ollut riittävä. Muiden 13 hakijan pääsy oli nimenomaan kiinni puutteellisesta suullisesta taidosta.

Tässä artikkelissa raportoitavan tutkimuksen ensisijaisena aineistona ovat hakijoiden hakulomakkeet sekä ruotsinkieliset valintakoehaastattelut ja haastattelijoiden (kieliasiantuntijoiden) niistä antamat kirjalliset ja suulliset kommentit. Kaikki valintakoehaastattelut on nauhoitettu audiokasetille, ja haastattelijat ovat täyttäneet jokaisesta hakijasta ruotsin kielen käyttöön liittyvän arviointilomakkeen, jossa hakijan suullisen kielitaidon eri osa-alueet (ymmärtäminen, sanasto, ääntäminen, sujuvuus, rakenteiden hallinta ja yleinen vaikutelma) on pisteytetty asteikolla 1–5. Haastattelijat ovat myös tehneet ruotsin kielen käyttöön liittyviä kirjallisia muistiinpanoja lähes jokaisen hakijan arviointilomakkeeseen. Keväällä 2003 hankin lisätietoja hakijoiden ruotsin kielen taidon arvioinnista haastattelemalla kahta valintakokeen kieliasiantuntijaa. Toinen on toiminut valintakokeiden kieliasiantuntijana joka vuosi ja toinen kolmena vuonna.

Toissijaisena aineistona olen käyttänyt koulutussuunnittelijan arkistoisia koulutuskokeiluun liittyviä päätöksiä, kokousmuistioita, tilastoja, kirjeitä ja muita asiakirjoja vuosilta 1998–2001.

5 Opiskelijavalinta

Kielikylpyopettajan koulutuksen opiskelijavalinta on kaksivaiheinen. Nämä vaiheet ovat esivalinta ja valintakoe. Koulutukseen haetaan hakulomakkeella, jonka perusteella suoritetaan **esivalinta** valintakoetta varten. Esivalinnassa pisteitä saa joko ylioppilaskokeen arvosanoista tai suoritetusta kasvatustieteen, humanististen tieteiden tai luonnontieteiden kandidaatin tutkinnosta. Pisteitä saa myös suoritetuista yliopistollisista kasvatustieteen, ruotsin kielen ja monikielisyyden arvosanoista ja muista yliopistollisista arvosanoista sekä kasvatus- ja opetusalan työkokemuksesta. Esivalinnan pisteiden perusteella valintakokeeseen kutsutaan enintään 50 hakijaa (vuoteen 2001 asti enintään 60 hakijaa).

Kielikylpyopettajan koulutukseen hakevien **valintakoe** sisältää samat kolme suomenkielistä osiota kuin Kajaanin opettajankoulutusyksikön perinteiseen opettajankoulutukseen hakevien valintakoe. Yhteiset osiot ovat yhteistyövalmiuksia arvioiva ryhmätehtävä, yksilöhaastattelu sekä kirja- ja aineistokoe, joiden perusteella arvioidaan hakijan yhteistyövalmiutta sekä soveltuvuutta opettajan tehtäviin. Perinteiseen opettajankoulutukseen hakevien valintakokeeseen kuuluu lisäksi vapaaehtoinen äidinkielen, liikunnan

tai matematiikan ilmaisunäyte. Kielikylpyopettajan koulutuksen valintakokeen kirja- ja aineistokoe poikkeaa perinteisen valintakokeen kirja- ja aineistokokeesta siltä osin, että siinä suomenkielinen artikkeli on korvattu ruotsinkielisellä kielikylpyä käsittelevällä kirjalla, josta tehtyihin kysymyksiin vastataan ruotsiksi. Ruotsinkielisen kirjakokeen vastausten ja ruotsinkielisen yksilöhaastattelun perusteella arvioidaan hakijan ruotsin kielen taito siten, että pääpaino on suullisessa hallinnassa. Vuosina 1998–2000 ei järjestetty erillistä yksilöhaastattelua ruotsin kielen suullisen taidon arvioimiseksi, vaan opettajankoulutuksen valintakokeeseen perinteisesti liittyvä yksilöhaastattelu toteutettiin Kajaanin opettajankoulutusyksikön ehdotuksesta ruotsin kielellä. Haastattelu tehtiin kahden hengen työryhmässä siten, että kysymyksiä esittivät sekä Kajaanin opettajankoulutusyksikön että Vaasan yliopiston edustajat. Saman haastattelun perusteella pyrittiin arvioimaan sekä motivaatiota ja soveltuvuutta kasvatusalalle että suullista ruotsin kielen taitoa ja myös soveltuvuutta kielikylpyopettajaksi. Vuodesta 2001 kielikylpyopettajan koulutuksen valintakokeeseen on sisällynyt sekä suomenkielinen että ruotsinkielinen yksilöhaastattelu, joista toisessa arvioidaan motivaatiota ja soveltuvuutta kasvatusalalle ja toisessa ensisijaisesti ruotsin kieltä ja toissijaisesti myös motivaatiota toimia kielikylpyopettajana. Tämä muutos tehtiin lähinnä Kajaanin opettajankoulutusyksikön didaktikkojen pyynnöstä, koska he kokivat, että motivaation ja soveltuvuuden arviointia vaikeutti joissain tapauksissa hakijan puutteellinen ruotsin kielen taito. Tämä koski erityisesti niitä hakijoita, jotka hakivat kielikylpyopettajan koulutuksen ohella myös perinteiseen opettajankoulutukseen, jolloin valintakokeen yksilöhaastattelusta huomioitiin vain motivaatio ja soveltuvuus alalle.

Valintakoe pisteytetään asteikolla 0–5. Jokaisesta valintakokeen kolmesta osiosta annetaan kaksi pistemäärää, joiden keskiarvosta muodostuu kunkin osion kokonaispistemäärä, ja näistä sitten yhteenlaskettuna koko valintakokeen kokonaispistemäärä. Esimerkiksi kirja- ja aineistokoeosiossa toinen pistemäärästä tulee suomenkielisen valintakoekirjan ja toinen ruotsinkielisen valintakoekirjan vastauksesta, ja näiden kahden pistemäärän keskiarvosta muodostuu koko kirja- ja aineisto-osion pistemäärä. Vuosina 1998–2000 toinen ruotsinkielisen yksilöhaastattelun pistemäärästä oli arvio hakijan ruotsin kielen taidosta. Ruotsin kielen taidon osuus kokonaispistemäärästä oli siis yksi kuudesosa. Ruotsin kielen taidon osuus kokonaispistemäärästä muuttui vuonna 2001, jolloin valintakokeeseen lisättiin erillinen ruotsinkielinen yksilöhaastattelu. Valintakoe pisteytetään edelleen siten, että ryhmähaastattelusta, suomenkielisestä yksilöhaastattelusta ja kirjakuulustelusta annetaan kustakin kaksi pistemäärää asteikolla 0–5 ja näiden kahden pistemäärän keskiarvosta muodostuu kunkin osion kokonaispistemäärä. Valintakokeen kokonaispistemäärään lisätään vielä ruotsinkielisen yksilöhaastattelun pistemäärä, jossa käytetään asteikkoa 1–5. Ruotsin kielen taidon osuus kokonaispistemäärästä on siis kasvanut yhdestä kuudesosasta yhteen neljäsosaan. Tällä muutoksella haluttiin painottaa ruotsin kielen taidon merkitystä jo koulutukseen valittaessa, koska käytäntö oli osoittanut, ettei opiskelijoiden ruotsin kielen taito ehdi kehittyä riittävästi ennen ensimmäisiä kielikyllyn päiväkotiryhmissä tai koululuokassa suoritettavia kenttäharjoittelujaksoja.

Kielikylpyopettajan koulutukseen hyväksymiseen ei riitä pelkästään tarpeeksi korkea kokonaispistemäärä, vaan edellytyksenä on myös, että hakija saa vähintään yhden pisteen kirja- ja aineistokokeesta ja vähintään kolme pistettä suullisesta kielitaidosta. Kielikylpyopettajan koulutukseen valitaan vuosittain enintään 16 opiskelijaa, 6–10 varhaiskasvatuk-

sen ja 6–10 luokanopettajan koulutukseen. (Lisätietoa opiskelijavalinnasta on osoitteissa <http://www.wedu.oulu.fi/ktk/valinta/> ja <http://www.uwasa.fi/hut/svenska/centret/kiky/haku.html>.)

6 Hakijoiden suullisen kielitaidon arviointi valintakokeessa

Hakijoiden ruotsin kielen suullinen taito arvioidaan valintakokeissa ruotsinkielisen yksilöhaastattelun avulla. Haastattelussa pyritään varmistamaan, että koulutukseen valituilla on hallinnassa ruotsin kielen perustaidot, että he kykenevät kommunikoidaan ruotsin kielellä ja että heillä mahdollisista kielitaidon puutteista huolimatta on motivaatiota kehittää kielitaitoaan. Kyseessä on arviointityypeistä taitotason arviointi, eli siinä pyritään saamaan selville hakijan senhetkinen taitotaso ja taitojen riittävyys johonkin tehtävään (vrt. Bloom 1971 teoksessa Huhta & Takala 1999: 189–191). Perinteisessä taitotason arvioinnissa ei Huhtan ja Takalan (1999: 189) mukaan olla kiinnostuneita siitä, millä tavalla osaaminen on hankittu. Kielikylpyopettajan koulutuksen valintakokeessa ollaan kuitenkin kiinnostuneita myös osaamisen hankkimisesta, jotta saadaan selville hakijoiden potentiaali kehittää edelleen osaamistaan sekä opiskelun että kielikylpyopettajana työskentelemisen aikana. Arvioinnin tavoitteiden vuoksi haastattelu oli luonnollinen ja käytännöllinen valinta arviointimenetelmäksi, vaikka haastattelua on kritisoitu liian yksipuoliseksi ja testaajajohtoiseksi menetelmäksi (Huhta & Takala 1999: 210; Sirén 1999: 75–78). Toisaalta haastattelu mahdollistaa samojen kysymysten esittämisen eritasoisille hakijoille ja haastattelun sopeuttamisen hakijan kielitaitoon (vrt. Huhta & Takala 1999: 207–208).

Kielikylpyopettajan koulutuksen ruotsinkielinen valintakoehaastattelu kestää 15 minuuttia. Vuosina 1998–2000 haastattelijana toimi pari, jonka muodostivat Kajaanin opettajankoulutusyksikön didaktikko ja Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten laitoksen kieliasiantuntija. Haastattelukysymykset olivat samat kuin muussakin opettajankoulutuksessa, mutta ne esitettiin ruotsiksi. Molemmat haastattelijat esittivät kysymyksiä. Vuodesta 2001 ruotsinkieliset haastattelukysymykset ovat keskittyneet kielikylpyyn ja siihen, mikä suhde hakijalla on ruotsin kieleen (tausta ja suunnitelmat). Haastattelutilanteen aitoutta lisää se, ettei haastattelijalla ole etukäteen muuta tietoa hakijasta kuin nimi, eli haastattelijalla ei tiedä etukäteen vastauksia kysymyksiinsä. Haastattelijalla ei ole myöskään tietoa siitä, miten hakija on menestynyt ruotsin opinnoissa kouluaikanaan.

Ruotsinkieliset valintakoehaastattelut on joka vuosi tehty kahdessa ryhmässä, eli paikalla on ollut kaksi kieliasiantuntijaa. Kumpikin on arvioinut pääasiassa omien haastateltaviensa kielitaitoa, mutta he ovat myös pitäneet arviointikokouksen ennen lopullisen arvosanan antamista. Kaikki haastattelut on joka vuosi nauhoitettu audiotaselle, jotta kieliasiantuntijoilla on mahdollisuus tarkistaa arviointiaan arviointikokouksen yhteydessä. Haastattelemani kieliasiantuntijoiden mukaan tarkistamista on käytetty muutamassa tapauksessa yhtenä vuonna. Muina vuosina arvioinnista on vain keskusteltu lyhyesti heti haastattelujen jälkeen, mutta arvioinnit on tehty yksin.

Arvioidessaan hakijoiden ruotsin kielen taitoa kieliasiantuntijat tekevät sekä analyttisen että holistisen arvioinnin (vrt. Huhta 1993: 146–155). Arvioinnin lähtökoh-

tana on äidinkieleltään suomenkielinen ruotsin kielen käyttäjä. Analyttisessä arvioinnissa kieliasiantuntijat kiinnittävät huomiota viiteen suullisen kielitaidon osa-alueeseen: ymmärtämiseen, sanastoon (laajuus ja vaihtelu), ääntämiseen (äänteiden laatu, prosodia), sujuvuuteen ja kieliopillisuuteen. Kukin hakija saa jokaisesta osa-alueesta 1–5 pistettä. Holistinen arviointi eli kieliasiantuntijan saama yleisvaikutelma hakijan suullisesta ruotsin kielen taidosta määrää hakijan saaman kokonaisarvosanan. Holistisen arvioinnin pohjana ovat analyttisen arvioinnin pistemäärät. Vaasan yliopiston kieliasiantuntijat valitsivat arviointikriteerit vuonna 1998 erityisesti kielikylpyopettajankoulutuksen valintakoehaastattelua varten. Kriteerien valinta pohjautui kieliasiantuntijoiden kokemuksiin opiskelijoiden suullisen kielitaidon arvioinnista. Vastaavankaltainen arviointitapa on ollut pitkään käytössä Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten laitoksella kielipalveluopetukseen osallistuvien opiskelijoiden suullisen kielitaidon arvioinnissa. (Haagensen 1998: 61; Sirén 1999: 36–37.) Sekä Vaasan yliopiston opettajat että myös haastattelemani kieliasiantuntijat pitävät tätä arviointitapaa toimivana ja suhteellisen helppona toteuttaa.

Kielikylpyopettajakoulutuksen valintakoehaastattelun luotettavuutta ja laatua pyrittiin selvittämään heti ensimmäisen valintakokeen jälkeen. Koulutuksen suunnittelija ja ruotsin kielen pääaineopiskelija Tarja Sirén Vaasan yliopistosta tarkasteli pro gradu -tutkielmassaan (1999) kieliasiantuntijoiden analyttistä ja holistista arviointia ja vertasi sitä analyysiin, jonka hän teki nauhoitettujen valintakoehaastatteluiden pohjalta. Sirénin tekemä yksityiskohtainen analyysi perustui suurelta osin yleisissä kielitutkinnoissa käytössä oleviin arviointikriteereihin. Vaasan yliopiston kieliasiantuntijoiden ja Sirénin arvioissa oli niin pieniä eroavaisuuksia, että Sirén (1999: 69–84) päätyi toteamaan arvioinnin olleen luotettava ja käytetyn arviointimenetelmän olevan tarkoituksensa sopiva.

Kokonaispistemäärällä 3 on keskeinen rooli kielikylpyopettajan koulutukseen hakkevien suullisen kielitaidon arvioinnissa, sillä sitä alemman kokonaispistemäärän saanut hakija ei tule valituksi koulutukseen, vaikka menestyisi hyvin valintakokeen muissa osioissa. Haastattelemani kieliasiantuntijat kuvailivat, millaiset seikat ovat keskeisiä pistemäärän 3 analyttisessä arvioinnissa:

- ymmärtäminen: ymmärtää kaiken ja pyytää tarkentamaan korkeintaan joitain sanoja, haastattelijan ei tarvitse tietoisesti sopeuttaa puhettaan
- sanasto: suhteellisen rikasta kieltä, ei liiaksi yleistyksiä tai yksinkertaistuksia, tuskin lainkaan kielenvaihtoa
- ääntäminen: puhe ymmärrettävää, mutta suomen vaikutus saa kuulua jonkin verran äänteissä ja painotuksessa
- sujuvuus: ei häiritsevän paljon sanojen hakemista, kommunikoi suhteellisen sujuvasti
- kieliopillisuus: tavallisimmat kielioppirakenteet hallinnassa (esim. sanajärjestys, määräisyys), ei suuria määriä järjestelmällisiä taivutus- tai sanajärjestysvirheitä

Hakija voi analyttisessä arvioinnissa saada pistemäärän 2 jostain viidestä suullisen kielitaidon osa-alueesta, mutta saada silti kokonaispistemäärän 3 ja tulla valituksi koulutukseen. Tällöin haastattelussa täytyy käydä ilmi hakijan selkeä motivaatio kielitaitonsa kehittämiseen sekä positiivinen ja realistinen käsitys kielenoppimisesta. Haastattelema-

ni kieliasiantuntijat painottivat myös sitä, että arvioinnissa on keskeisenä ajatus koulutuksen tavoitteesta eli hakijan potentiaalista kehittyä ruotsia puhuvaksi opettajaksi ja kielimalliksi oppilaille. Rajatapauksessa, jossa kieliasiantuntija on epävarma siitä, riittääkö hakijan ruotsin kielen suullinen taito kokonaispistemäärään 3, tarkistetaan myös hakijan kirjallisen taidon taso ruotsinkielisen kirjakuulustelun vastauksesta. Nämä hakijat ovat kielitaidon arvioinnin kannalta hankalimpia. Hankalia ovat myös sellaiset hakijat, jotka saavat analyttisessä arvioinnissa hyvin paljon toisistaan poikkeavia pistemääriä suullisen kielitaidon eri osa-alueilla. Tällaisia hakijoita on haastattelemini kieliasiantuntijoiden mukaan kuitenkin tähän mennessä ollut erittäin vähän.

Kokonaispistemäärän 4 ja 5 saavan hakijan suullisen kielitaidon tulee haastattelemini kieliasiantuntijoiden mukaan olla suhteellisen tasainen kaikilla analyttisen arvioinnin osa-alueilla. Kokonaispistemäärän 4 saavalla hakijalla tulee olla kaikilla osa-alueilla hyvä tai erittäin hyvä pistemäärä, ja kokonaispistemäärän 5 saavan hakijan tulee olla lähes äidinkielen ruotsin kielen käyttäjä (vain pistemääriä 4 ja 5).

7 Hakijoiden kielellinen tausta

Tarkastelen aluksi koulutukseen valittujen opiskelijoiden (45) kielellistä taustaa. Sen jälkeen kerron niistä hakijoista (19), jotka eivät tulleet valituiksi koulutukseen puutteellisen ruotsin kielen taidon vuoksi. Tiedot hakijoiden kielellisestä taustasta olen saanut hakulomakkeista ja valintakoehaastatteluista.

7.1 Koulutukseen valitut opiskelijat

Koulutukseen valituista opiskelijoista suurimmalla osalla (41/45) on *äidinkielenä* suomi, mutta koulutukseen on valittu myös neljä äidinkieleltään ruotsinkielistä opiskelijaa. Viisi hakulomakkeessa suomen kielen äidinkielekseen merkinnyttä opiskelijaa on valintakoehaastattelussa kertonut olevansa kaksikielisiä. Äidinkieleltään suomenkielisistä opiskelijoista kaikki paitsi yksi ovat suorittaneet suomalaisen ylioppilastutkinnon. Lähes kaikki ovat menestyneet erittäin hyvin ruotsin kielen ylioppilaskokeessa. Noin kahdella kolmasosalla on *ruotsin kielen ylioppilaskokeen arvosanana* laudatur tai eximia cum laude approbatur, osalla magna cum laude approbatur ja joillakin cum laude approbatur. Vain yksi on saanut arvosanan lubenter approbatur ja yksi arvosanan approbatur. Tiedot ruotsin kielen arvosanasta puuttuvat viiden hakijan lomakkeesta. Yksi näistä on suorittanut ylioppilastutkinnon Ruotsissa, ja toinen on hakenut koulutukseen muun suorittamansa tutkinnon perusteella eikä ole sen vuoksi ilmoittanut ylioppilaskokeen arvosanoja hakemuksessaan. Kolme on saman vuoden ylioppilasta, eikä heidän tietojaan ole jälkeenpäin täytetty lomakkeisiin. Koulutukseen valituista opiskelijoista neljä on suorittanut ylioppilastutkinnon jälkeen kasvatusalan tutkinnon, eli esivalintaa valintakoetta varten ei ole heidän osaltaan tehty ylioppilaskokeiden arvosanojen perusteella, vaikka heistä kolme on tämän arvosanan hakemuksessaan maininnut.

Äidinkieleltään suomenkielisistä opiskelijoista kahdella kolmasosalla on ollut peruskoulun ja lukion ruotsin kielen opetuksen lisäksi *muunkinlaista kontaktia* ruotsin kieleen. Osa opiskelijoista on ollut aktiivisesti tekemisissä ruotsin kielen kanssa kotona

tai asuinympäristössään. Joillakin opiskelijoilla on toinen vanhemmista ruotsinkielinen, ja joillakin on ruotsinkielinen mies tai poikaystävä. Osalla opiskelijoista taas on sukulaisia tai ystäviä, joiden kanssa he käyttävät ruotsin kieltä. Muutama opiskelija on asunut Ruotsissa lapsena tai työskennellyt siellä aikuisena.

Osa äidinkieleltään suomenkielisistä opiskelijoista on peruskoulun ja lukion ruotsin kielen opintojen lisäksi joko käynyt koulua tai opiskellut ruotsin kielellä tai opiskellut ruotsin kieltä. Muutama opiskelija on käynyt osan peruskoulustaan ruotsin kielellä, yksi on suorittanut lukion ruotsiksi ja muutama opiskelija on lukion jälkeen opiskellut vuoden tai kaksi vuotta ruotsinkielisessä oppilaitoksessa Ruotsissa tai Suomessa. Pari opiskelijaa on suorittanut yliopistossa perusopintojen laajuiset ruotsin kielen opinnot, ja muutama on opiskellut ruotsia kasvatus- tai hoitoalan tai kaupallisen alan tutkintoa suorittaessaan. Pari opiskelijaa on osallistunut ruotsin kielen kielikokeeseen (Åbo Akademien valintakokeeseen liittyvä kielikoe ja pieni kielikoe).

Koulutukseen valituista äidinkieleltään suomenkielisistä opiskelijoista kolmannes on sellaisia, joilla peruskoulun ja lukion ruotsin kielen opetuksen lisäksi *ei ole ollut muuta kontaktia* ruotsin kieleen, paitsi muutamalla asuminen kaksikielisellä paikkakunnalla Suomessa.

7.2 Valitsematta jääneet hakijat

Ne hakijat, jotka eivät läpäisseet valintakokeen suullista ruotsin taitoa mittaavaa osiota, ovat kaikki (19/19) ilmoittaneet *äidinkielekseen* suomen, eikä kukaan ole maininnut olevansa kaksikielinen. Heidän menestyksensä *ylioppilastutkinnon ruotsin kielen kokeessa* on ollut keskimäärin hiukan heikompi kuin valituiksi tulleiden opiskelijoiden menestys. Noin yksi kolmasosa on saanut *arvosanan* laudatur tai eximia cum laude approbatur, ja runsas yksi kolmasosa on saanut arvosanan magna cum laude approbatur. Muutama on myös saanut arvosanan cum laude approbatur tai lubenter.

Runsaalla puolella niistä hakijoista, jotka eivät läpäisseet ruotsin kielen taitoa mittaavaa osiota, ei ole ollut mitään *muuta kontaktia ruotsin kieleen* kuin peruskoulun ja lukion ruotsin kielen opetus. He myös ilmoittavat paria poikkeusta lukuun ottamatta kotikunnakseen suomenkielisen paikkakunnan. Yhdellä puutteellisen suullisen taidon vuoksi hylätyllä hakijalla on ruotsinkielinen vanhempi, mutta kotona on puhuttu suomea, ja muutamalla hakijalla on ruotsinkielisiä sukulaisia tai ystäviä, joiden kanssa he kuitenkin ilmoittavat käyttävänsä suomea. Muutama hakija on myös asunut Ruotsissa lapsena, ja yksi on ollut siellä töissä aikuisena. Kukaan valitsematta jääneistä ei ollut käynyt koulua tai opiskellut ruotsin kielellä. Muutama hakija oli suorittanut jonkin yksittäisen ruotsin kielen yliopistokurssin, ja yksi on opiskellut ruotsia terveydenhoitoalan koulutuksen yhteydessä, mutta muilla hylätyillä hakijoilla ei ole suoritettuja ruotsin kielen opintoja.

7.3 Yhteenveto

Lähes kaikki valintakokeeseen osallistuneet hakijat ovat äidinkieleltään suomenkielisiä. Koulutukseen valittujen joukossa on jonkin verran ruotsinkielisiä tai kaksikielisiä

opiskelijoita, kun taas valitsematta jääneiden hakijoiden joukossa heitä ei ole lainkaan. Koulutukseen valittujen menestys ylioppilastutkinnon ruotsin kielen kokeessa on ollut jonkin verran parempi kuin niiden hakijoiden, jotka eivät läpäisseet valintakokeen suullista ruotsin kielen taitoa mittaavaa osiota. Jopa kaksi kolmasosaa valituksi tulleista opiskelijoista on saanut arvosanan laudatur tai eximia cum laude approbatur. Toisaalta yksi kolmasosa valitsematta jääneistäkin hakijoista on yltänyt vastaavaan ylioppilaskokeen arvosanaan. Kielikylpyopettajan koulutukseen valituista kaksi kolmasosaa on ollut aktiivisesti tekemisissä ruotsin kielen kanssa kouluopetuksen ulkopuolella. Osa heistä on myös käynyt koulua tai opiskellut ruotsin kielellä tai opiskellut ruotsin kieltä. Vastaavasti valitsematta jääneistä hakijoista vain vähän alle puolella on ollut muutakin kontaktia ruotsin kieleen kuin kouluopetus. Lisäksi vain muutama hylätty hakija on opiskellut ruotsin kieltä, eikä kukaan heistä ole käynyt koulua tai opiskellut ruotsin kielellä.

8 Hakijoiden suullinen kielitaito valintakokeessa vuosina 1998–2001

Noin puolet vuosina 1998–2001 kielikylpyopettajan koulutukseen valituista suomenkielisistä opiskelijoista sai pistemäärän 3 ruotsin kielen suullisen taidon arvioinnista. Noin neljännes sai pistemäärän 4 ja noin neljännes pistemäärän 5 (vuonna 1999 yksi sai myös pistemäärän 3,5 ja yksi 4,5). Kokonaispistemäärän 3 saaneista kaikilla on analyyttisessä arvioinnissa pistemäärä 4 tai 5 ymmärtämisen osa-alueella. Kokonaispistemäärän 4 tai 5 saaneilla se on 5. Lähes jokaisen opiskelijan heikoin suullisen kielitaidon osa-alue on kieliopillisuus, jonka pistemäärä lähes poikkeuksetta on pistettä alhaisempi kuin opiskelijan kokonaispistemäärä. Yleisesti ottaen suullisen kielitaidon eri osa-alueiden pistemäärissä ei ole suurta vaihtelua samalla opiskelijalla. Tämä vahvistaa haastattelemani kieliasiantuntijan kokemuksen, että hakijoiden suullisen taidon arviointi on vuosien varrella ollut pääosin ongelmaton.

Suullisen kielitaidon arviointilomakkeissa kieliasiantuntijat kommentoivat opiskelijoiden kielenkäytössä yksittäisiä ääntämykseen (epätavallinen prosodia) ja kieliopillisuuteen liittyviä virheitä (prepositiovirheet, taivutusvirheet), kielen murteellisuutta ja puhekielisyyttä sekä sanastollisia aukkoja uusilla aihealueilla (arkikielen sanasto hallussa). Monessa lomakkeessa mainitaan myös, että opiskelija kommunikoi hyvin ja puhuu vapautuneesti ja että kielenkäyttö on sujuvaa ja sanasto monipuolista ja varioivaa.

Lähes kaikki valitsematta jääneet hakijat saivat pistemäärän 2 ruotsin kielen suullista taitoa arvioivassa haastattelussa. Muutaman pistemäärä oli yli 2 (2,5 tai 2,75) ja muutaman alle 2 (1, 1,5 tai 1,75). Analyyttisessä arvioinnissa näiden hakijoiden pistemäärä suullisen kielitaidon eri osa-alueilla oli useimmiten 2. Poikkeuksena tästä on ymmärtäminen, josta kaikki paitsi yksi hakija saivat pistemäärän 3 tai 4. Muutamalla hakijalla on lisäksi pistemäärä 3 joko ääntämyksen tai sanaston osa-alueella. Suullisen kielitaidon arviointilomakkeissa kieliasiantuntijat kommentoivat valitsematta jääneiden hakijoiden ääntämyksessä outoa prosodiaa, sanastossa interferenssiä muista kielistä ja yksipuolisuutta, sujuvuudessa sanojen etsimistä ja tottumattomuutta ruotsin kielen käyttämiseen, kieliopillisuudessa määräisyysvirheitä, tempusvirheitä ja virheellistä verbin taivutusta sekä kielitaitoa yleensä suhteessa motivaatioon tai sen puutteeseen.

9 Pohdintaa

Kielikylpyopettajan koulutukseen vuosina 1998–2001 valittujen ja valitsematta jääneiden hakijoiden kielellisen taustan ja suullisen ruotsin taidon vertailu tuo esiin muuttaman mielenkiintoisen yksityiskohdan. Ensinnäkin koulutukseen valittujen menestys ylioppilastutkinnossa on keskimäärin parempi kuin niiden hakijoiden, joiden suullinen ruotsin taito todettiin valintakoehaastattelussa puutteelliseksi. Pelkkä hyvä ylioppilaskokeen arvosana ei ole kuitenkaan taannut vaadittavaa pistemäärää 3 haastattelussa, sillä noin yksi kolmasosa hylätyistä hakijoista on saanut ylioppilastutkinnon ruotsin kielen kokeesta arvosanan laudatur tai eximia cum laude approbatur. Avaimena riittävään ruotsin kielen suulliseen taitoon on sen sijaan ollut peruskoulun ja lukion ruotsin opetuksen lisäksi muut kontaktit ruotsin kieleen. Pelkkä reseptiivinen kontakti ei tosin ole kaikissa tapauksissa kehittänyt suullista kielitaitoa riittävästi. Sen sijaan kaikki hakijat, joiden kontaktit ovat olleet sellaisia, että he ovat itse käyttäneet ruotsin kieltä (miehen, poikaystävän, sukulaisten, ystävien kanssa, asuessaan Ruotsissa, käydessään koulua ruotsiksi), ovat läpäisseet suullista taitoa arvioivan osion ylioppilaskokeen tuloksesta riippumatta.

Kaikki ne hakijat, joilla ei ole ollut kouluopetuksen lisäksi mitään muuta kontaktia ruotsin kieleen, ovat saaneet joko pistemäärän 3 tai 2 valintakoehaastattelussa (poikkeuksena yksi hakija, joka on saanut pistemäärän 4). Kaikilla näillä hakijoilla on arvosana joko laudatur tai eximia cum laude approbatur ylioppilastutkinnon ruotsin kielen kokeessa. Pistemäärän 4 tai 5 saaminen suullista ruotsin taitoa arvioivassa valintakoeosiossa on paria poikkeusta lukuun ottamatta vaatinut korkean arvosanan (laudatur tai eximia cum laude approbatur) sekä lisäksi produktiivisen kontaktin ruotsin kieleen (mies, poikaystävä, sukulainen, ystävä, koulunkäynti ruotsin kielellä, asuminen Ruotsissa). Myös alempi ruotsin kielen ylioppilaskokeen arvosana (cum laude approbatur ja approbatur) on voinut tuoda pistemäärän 4 tai 5 valintakokeessa, mikäli hakija on aktiivisesti käyttänyt ruotsin kieltä kouluopetuksen ulkopuolella.

Edellä mainitut yksityiskohdat tukevat edelleen käsitystä siitä, että valintakoehaastattelu on tarkoitukseensa ilmeisen sopiva ja onnistunut valinta arviointitavaksi. Sen avulla koulutukseen on vuosina 1998–2001 valikoitunut opiskelijoita, joilla on tai on ollut kouluopetuksen lisäksi aktiivinen kontakti ruotsin kieleen. Tulevaisuudessa onkin mielenkiintoista seurata, miten nämä jo ennestään aktiiviset ruotsin kielen käyttäjät kehittävät kielitaitoaan opiskeluaikana ja valmistautuvat vaativaan kielelliseen rooliinsa kielikylpyopettajana.

Lähteet

Kirjalliset lähteet

Buss, Martina & Mård, Karita 1999. *Ruotsin kielen kielikyllyn kartoitus Suomen peruskouluissa lukuvuonna 1998/1999*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Selvityksiä ja raportteja 46. Saatavilla *www*-muodossa: <http://www.uwasa.fi/julkaisu/selvityksia/selvityksia46.pdf>.

- Haagensen, Bodil 1998. *Svenska hos blivande ekonomer. Ett försök med språkbud för vuxna*. Lisensiaatintyö. Vaasan yliopisto.
- Huhta, Ari 1993. Suullisen kielitaidon arviointi. – Sauli Takala (toim.) *Suullinen kielitaito ja sen arviointi*, 143–225. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 77. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Huhta, Ari & Sauli Takala 1999. Kielitaidon arviointi. – Kari Sajavaara & Arja Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*, 179–228. Soveltavan kielentutkimuksen teoriaa ja käytäntöä. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Laurén, Christer 1999. *Språkbud – forskning och praktik*. Vaasan yliopiston julkaisuja. Tutkimuksia 226. Språkvetenskap 36. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Met, Myriam 1994. Teaching content through a second language. – Fred Genesee (ed.) *Educating Second Language Children. The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community*, 159–182. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mård, Karita 1996. Kielikylpyopettajan kaksi roolia päiväkodissa. – Martina Buss & Christer Laurén (toim.) *Kielikylpy: Kielitaitoon käytön kautta*, 31–45. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja 13/1996. Vaasa: Vaasan yliopisto.
- Sirén, Tarja 1998. Kielikylpyopettajien koulutus käynnistyi – Etelä-Suomessa huutava pula pätevästä opettajista. – *Vaasan yliopistolehti* 4/1998, 14–15.
- 1999. *Bedömning av muntlig behärskning av svenska hos språkbudslärarkandidater. Bakgrund och förverkligande*. Avhandling pro gradu i svenska. Vaasan yliopisto.
- Snow, Marguerite Ann 1987. *Immersion Teacher Handbook*. Center for Language Education and Research. Los Angeles: University of California.

Suulliset lähteet

Kaksi Vaasan yliopiston kieliasiantuntijaa, jotka arvioivat hakijoiden suullista ruotsin kielen taitoa vuosina 1998–2001. Haastattelut tehty 14.3.2003 ja 27.5.2003.

Oppimisen kohteena suomen verbit¹

Kaksikielisten oppilaiden ja luokkahuoneoppijoiden verbisanaston ja verbintaivutuksen vertailua

Leena Niiranen

Høgskolen i Finnmark

Finnish verbs as a learning target: Comparing vocabulary size and the mastering of inflection among bilingual learners and classroom learners

In this article, I discuss the correlation between vocabulary size and the mastering of inflection. The data for the study were gathered among pupils who have learned Finnish in Norway. Five of the informants have learned Finnish in a formal context in a Norwegian school, and five in an informal context in Finnish-Norwegian families. The pupils produced Finnish in two types of oral tasks: they described some comic strips and used Finnish in an interview situation. The informants also carried out an oral verb inflection task.

The hypothesis of the study was the following: the larger the vocabulary, the fewer mistakes there are in inflection. This might be true especially if the acquisition of forms is based on the use of schemas. Schemas are constructed of the lexical entities; they do not have a representation of their own, as rules are expected to have. If this is the case, the mastering of vocabulary naturally correlates with the mastering of inflection.

On the basis of the material, the hypothesis seems to be supported. When comparing the number of verbal lexemes with the number of mistakes the informants made in the inflection task, the informants with larger vocabularies actually made fewer mistakes in both groups. There was only one exception: one of the classroom learners in a higher grade made fewer mistakes in inflection, although her vocabulary size was smaller compared to an informant in a lower grade. The result underlines the importance of learning vocabulary when learning inflection.

Key words: acquisition of vocabulary, acquisition of morphology, second language learning, formal and informal context, bilingualism

¹ Kiitän Sirkku Latomaata ja Maisa Martinia hyödyllisistä kommenteista tekstin aikaisempiin versioihin.

1 Suomi toisena kielenä Norjan peruskoulussa

Norjan peruskoulussa on 1990-luvun alusta – ensin kokeiluopetuksena ja vuodesta 1997 lähtien opetussuunnitelman mukaisesti – ollut mahdollista opiskella suomea toisena kielenä. Opetusta tarjotaan Norjan kahdessa pohjoisimmassa läänissä, Finmarkussa ja Tromsissa. Perusteena suomi toisena kielenä -opetukselle on se, että näillä alueilla on jo kauan asunut suomenkielistä väestöä. (Ks. tarkemmin Norman, tässä julkaisussa.)

Suomen kieli toisena kielenä Norjassa on herättänyt joskus ihmettelyä. Eikö kieli ole toinen kieli vain siellä, missä sitä myös käytetään oppilaan asuinmiljöössä? Monet suomea toisena kielenä koulussa oppivat norjalaiset oppilaat eivät juuri ole kosketuksessa suomen kielen kanssa muualla kuin luokkahuoneessa. Eikö suomen kieli siis oikeastaan ole vieras kieli Norjassa?

Suomea opetetaan toisena kielenä sillä perusteella, että suomi tai kveeni on tai on ollut Pohjois-Norjassa myös paikallinen kieli. Toisen kielen aseman suomi sai norjalaisessa peruskoulussa myös sen vuoksi, että vähemmistökieltä saamea oli jo aikaisemmin opetettu paitsi saamelaislasten äidinkielenä, myös toisena kielenä². (Niiranen 2001: 82.) Vähemmistökielen opetus toisena kielenä on luonnollisesti useimmiten eri asemassa kuin enemmistökielen opetus toisena kielenä. Vähemmistökielen vähäisemmän käytön vuoksi oppilaille jää paljon pienemmät mahdollisuudet käyttää toista kieltään kasvuympäristössään, ja siksi toisen kielen opetus saattaa muistuttaa lähinnä vieraan kielen opetusta.

Toisaalta suomen kieltä pidetään vieraana kielenä Norjassa myös siksi, että luokkahuoneessa opetettava suomi on suomen yleiskieltä, ei kveenin kieltä. Vähemmistökieli on kveeni, ei suomi, huomautetaan. Tämänhetkisen opetussuunnitelman kanta, jonka mukaan koulussa pääasiassa opetetaan yleissuomea mutta tarvittaessa opetus saatetaan aloittaa paikallisilla kveenimurteilla, on kompromissi suomen ja kveenin opetusta koskevista erilaisista näkemyksistä, joita esitettiin opetuksen kokeiluvaiheessa 1990-luvun alkupuolella ja vielä vuoden 1997 opetussuunnitelman valmisteluvaiheessa. (Niiranen 2001: 85.) Näkemykset Norjassa puhuttavasta vähemmistökielestä ovat olleet muutoksen alaisia koko 1990-luvun, ja ehkä tulevaisuudessa opetussuunnitelma heijastaa uusia näkemyksiä vähemmistökielestä.

2 Tutkimuksen lähtökohdat, informantit ja materiaali

Esittelen artikkelissani materiaalia, jonka olen kerännyt Tromssan yliopistoon tekeillä olevaa väitöskirjaani varten (Niiranen, tulossa). Tarkoitukseni on vertailla kahdessa eri oppimisympäristössä suomea oppineiden oppilaiden kielitaitoa verbisanaston ja verbintaivutuksen hallinnan osalta. Tämän näkökulman olen valinnut sen vuoksi, että oppijan tuotoksen verbien määrän arvellaan korreloivan sekä sanaston laajuuden että kielitaidon kanssa yleisemminkin. (Dietrich 1990: 18–19; Viberg 1993: 352.)

² Saamea saattoi toisena kielenä valita jo vuoden 1987 opetussuunnitelman perusteella. Suomi toisena kielenä -opetuksen perusteita samoin kuin muiden Norjan vähemmistökielten opetusta ovat selostaneet Niiranen & Norman (2003).

Sanaston tutkimus on ollut kauan sivussa toisen kielen oppimisen keskeisistä tutkimuskohteista, joissa on keskitytty morfologian ja syntaksin omaksumiseen. 1990-luvulta lähtien sanaston omaksumiseen on kuitenkin kiinnitetty aiempaa enemmän huomiota. (Zimmerman 1997: 17.) Sanaston osaaminen on myös monin tavoin kietoutunut kieliopin osaamiseen. Erityisesti juuri verbin ominaisuudet määräävät lauseen syntaksia, ja näin verbisanaston laajuuden voi hyvin ymmärtää korreloivan esimerkiksi syntaksin hallinnan ja siten muutoinkin kielitaidon kanssa. (Mm. Sharwood Smith 1994: 138; Gass & Selinker 1994: 274–276.)

Sanaston ja taivutusmuotojen voi myös ajatella muodostavan toisiinsa kietoutuneen verkoston. Mitä laajempi sanasto, sitä enemmän sanojen verkostoon on kiinnittynyt esimerkiksi erilaisia vartaloallomorfeja, joiden hallinta on tärkeää erityisesti suomen kielen taivutuksen kannalta. Mitä laajempi sanasto, sitä paremmin toisiinsa kietoutu- neet taivutusparadigmat myös alkavat hahmottua. (Paunonen 1983 [1976]; Niemi & Laine 1994.)

Verbisanan laajuuden ja taivutuksen hallinnan voi olettaa korreloivan keskenään, erityisesti jos ajatellaan, että taivutusta hallitaan skeemojen, ei sääntöjen avulla. Bybeen mukaan ero skeemojen ja sääntöjen välillä on juuri siinä, että skeemoilla ei ole omaa representaatiota erillään leksikaalisista yksiköistä kuten abstrakteilla säännöillä. Sanaston ja sääntöjen vastakohtaisuus toisin sanoen kumoutuu. Vaikka skeemat kuvaavatkin säännönmukaisuuksia, niiden avulla hahmotetut mallit ovat aina pintamuotoihin liittyviä. (Bybee 1988; 2001: 19–27; ks. myös Martin 1995: 50–52.) Jos näin on, on myös luonnollista ajatella, että sanaston ja muotojen kasvu tapahtuu rinnakkain. Jos taas muotojen oppiminen perustuu lähinnä sääntöjen oppimiseen, ei sanaston kasvun ja muotojen kasvun välillä tarvitse ajatella välttämättä olevan selvää korrelaatiota³.

Tutkimukseni kaksi kohderyhmää ovat luokkahuoneoppijat (L2 = second language learners) ja kaksikieliset oppilaat (BL = bilingual learners). Luokkahuoneoppijoiden (Berit, Elin, Rita, Siri ja Vivi⁴) äidinkieli on norja. Berit, Rita ja Siri olivat aineiston keräämisen aikaan 10. luokan oppilaita, ja he olivat opiskelleet suomea 6 vuotta; Elin ja Vivi olivat 9. luokalla, ja heillä oli siis ollut suomea vuotta vähemmän. Kaikilla oppilailla oli sama opettaja suomen kielessä. Luokkahuoneoppijoilla ei juuri ole ollut kosketusta suomen kieleen luokkahuoneen ulkopuolella.

Kaksikieliset oppilaat Anna, Kalle, Mari, Pekka ja Tiina olivat eri luokka-asteilta, koska oli vaikea löytää tarpeeksi suurta ryhmää, jossa olisi ollut samanikäisiä oppilaita. Kalle oli 10. luokalla, Mari 9. luokalla, Pekka 8. luokalla ja Tiina ja Anna 7. luokalla. Näiden oppilaiden perheissä oli erilaisia strategioita käyttäen välitetty oppilaille suomen kielen taidot. Vähiten suomen kielen kanssa kosketuksissa oli ollut Anna, jonka perheessä strategiana oli ollut käyttää suomea vain silloin tällöin. Anna oli kuitenkin puhunut suomea suomalaisen isoäitinsä ja muiden suomalaisten sukulaisten kanssa.

³ Bybeen käsitys skeemojen ja konkreettisten kielen aineiden yhteydestä muistuttaa Paunosen konkreettia morfologiaa tai ”kenttämorfologiaa”, jossa allomorfeille annetaan itsenäinen asema kielen järjestelmässä. (Ks. Paunonen 1983 [1976]: 58.) Erilaisten sääntöihin ja paradigmaan perustuvien mallien soveltamista suomen kielen taivutuksen oppimisessa pohtii Martin (1995: 44–60, 185–208).

⁴ Informanttien nimet ovat pseudonyymejä.

Kaikki kaksikieliset oppilaat olivat kommunikatiivisilta taidoiltaan luokkahuoneoppijoita parempia. Tämä karkea arvio perustuu oppilaiden kanssa tekemiini suullisiin tehtäviin, lähinnä haastattelutehtävään, joka osoitti, että kaksikielisillä ei ollut vaikeuksia ymmärtää kysymyksiäni. Luokkahuoneoppijat sen sijaan saattoivat vastata aivan muuhun asiaan, kuin mitä olin heiltä kysynyt. Kuitenkin kaksikielisistäkin erityisesti Anna totesi joitakin kertoja, että hän ei osannut ilmaista suomeksi jotakin asiaa. En ole kuitenkaan tehnyt tarkempaa analyysia informanttien kommunikatiivisista taidoista.

Väitöskirjassani pyrin tarkastelemaan oppilaiden verbien hallintaa erilaisten, sekä suullisten että kirjallisten, tehtävien valossa. Suullisiin tehtäviin kuului kaksi sarjakuvaa, joiden henkilöille oppilaiden piti keksiä repliikit. Tein oppilaiden kanssa myös haastattelun, jossa kysyin heidän perheestään, harrastuksistaan, millainen heidän tavallinen päivänsä oli jne. Lisäksi oppilaat tekivät suullisesti verbien taivutustehtävän. Kirjallisiin tehtäviin kuului monivalintatehtävä, kaksi ainetta ja verbien tunnistustehtävä. Lisäksi oppilaat vastasivat lomakkeeseen, jossa he arvioivat omaa kielitaitoaan. Vanhemmille lähetin kyselylomakkeen, jonka avulla selvitin suomen kielen käyttöä oppilaiden perheissä ja oppilaiden muita kontakteja suomen kieleen.

Esittelen tässä artikkelissa pelkästään suullisiin tehtäviin eli sarjakuvien kuvailuun ja haastatteluun perustuvaa verbisanaston analyysia; verbintaivutusta tarkastelen puolestaan vain suullisen taivutustehtävän perusteella. Vertaan verbisanaston määrää verbintaivutuksen hallintaan, ja oletukseni on, että sanaston määrä ja taivutuksen hallinta korreloivat keskenään. Vertaan kahta oppilasryhmää keskenään ja tuon tarvittaessa esiin myös yksilöitä. Pyrin myös selvittämään, onko kaksikielisten suomen kielessä piirteitä, jotka muistuttavat luokkahuoneoppijoiden suomessa esiintyviä piirteitä. Suomen kielen kontaktien avulla pyrin selittämään kaksikielisten oppilaiden suomen kielessä ilmeneviä yksilöllisiä eroja.

3 Verbisanasto suullisissa tehtävissä

Käsittelen tässä kappaleessa oppilaiden verbiesiintymien eli saneiden ja verbilekseemien eli sanojen määrää suullisissa tehtävissä. Ensin tarkastelen esiintymien ja lekseemien kokonaismäärää kullakin oppilaalla ja kummassakin ryhmässä molemmissa tehtävissä (taulukko 1). Sitten esittelen vain verbilekseemien määrän eri suullisissa tehtävissä ja pohdin, miksi ryhmien tuotokset eroavat näissä kahdessa erityyppisessä tehtävässä (taulukko 2). Lopuksi tarkastelen näitä kahta informanttiryhmää yhtenä ryhmänä nähdäkseni, missä määrin kaksikielisten oppilaiden verbisanasto kattaa luokkahuoneoppijoiden verbisanaston (taulukko 3). Pohdin myös sitä, mitä uniikkien (= yksinomaan kullakin informantilla esiintyvien) lekseemien määrä kertoo oppilaan sanavaraston laajuudesta.

Taulukko 1 kuvaa verbiesiintymien ja verbilekseemien määrää eri informanteilla molemmissa suullisissa tehtävissä yhteensä. Koska kaikkein yleisimmät verbilekseemit (kuten *olla*-verbi) toistuvat eri tehtävissä, on oppilaan verbilekseemien kokonaismäärästä poistettu eri tehtävissä esiintyvät samat lekseemit.

Kaksikieliset oppilaat ovat ryhmänä tuottaneet enemmän sekä verbiesiintymiä että verbilekseemejä kuin luokkahuoneoppijat. Luokkahuoneoppijoiden verbiesiintymien määrä suullisissa tehtävissä on lähes 50 % kaksikielisten oppilaiden verbiesiintymistä

Taulukko 1. Verbiesiintymien ja -lekseemien määrä suullisissa tehtävissä.

BL	Verbi- esiintymät	Verbi- lekseemit	L2	Verbi- esiintymät	Verbi- lekseemit
Anna	157	30	Berit	127	24
Kalle	129	36	Elin	52	9
Mari	100	31	Rita	48	12
Pekka	153	41	Siri	71	18
Tiina	226	61	Vivi	71	17
Yhteensä	765	199	Yhteensä	369	80

mutta vain noin 40 % kaksikielisten oppilaiden verbilekseemeistä. Myös kaikki kaksikieliset yksilöt ovat tuottaneet enemmän verbilekseemejä kuin kukaan luokkahuoneoppija; sen sijaan verbiesiintymiä on yhdellä luokkahuoneoppijalla enemmän kuin yhdellä kaksikielisellä informantilla. Verbilekseemien määrä näyttää siis erottelevan ryhmiä verbiesiintymien määrää paremmin.

Yksilöiden välillä on lekseemien määrässä kuitenkin aika suuria eroja molemmissa ryhmissä. Tiinalla, joka on tuottanut oppilaista kaikkein eniten verbilekseemejä, on niitä vähän yli kaksi kertaa enemmän kuin kaikkein vähiten verbilekseemejä tuottaneella kaksikielisellä eli Annalla. Eniten lekseemejä tuottaneen luokkahuoneoppijan eli Beritin ja vähiten lekseemejä tuottaneen kaksikielisen eli Annan välillä ei ole kovin suurta eroa. Selvästi joukosta erottuu myös vähiten lekseemejä tuottanut luokkahuoneoppija Elin.

Taulukko 2 esittelee oppilaiden yhteisien ja pelkästään yhdellä oppilaalla esiintyneiden verbilekseemien määrän erikseen sarjakuvatehtävissä, haastattelussa ja kaikissa suullisissa tehtävissä yhteensä. Tässä taulukossa useamman oppilaan käyttämät lekseemit on laskettu vain kerran (= yhteiset lekseemit) ja sen lisäksi on laskettu kunkin oppilaan yksin käyttämät lekseemit.

Taulukko 2. Yhteiset ja omat verbilekseemit suullisissa tehtävissä.

BL	Ryhmän yhteiset		Informanttien omat verbilekseemit					Kaikki omat		Ryhmän kokonais-tuotos	
	<i>n</i>	%	A	K	M	P	T	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sarjakuva	32	57	5	2	3	6	8	24	43	56	100
Haastattelu	27	40	2	7	2	9	20	40	60	67	100
Kaikki suulliset	46	51	3	7	2	12	21	45	49	91	100

L2	Ryhmän yhteiset		Informanttien omat verbilekseemit					Kaikki omat		Ryhmän kokonais-tuotos	
	<i>n</i>	%	B	E	R	S	V	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sarjakuva	19	70	3	–	1	3	1	8	30	27	100
Haastattelu	9	45	4	–	2	3	2	11	55	20	100
Kaikki suulliset	22	63	5	–	2	4	2	13	37	35	100

Haastattelutilannetta voi luonnehtia luonnolliseksi kommunikointitilanteeksi, kun taas sarjakuvatehtävä perustui kuvasarjaan ja oli siten elisitoitu tehtävä. Nämä eri tehtävyytyypit näyttävät erottelevan ryhmät toisistaan. Tämä tulee esiin erityisesti siinä, että kaksikielisillä ryhmän lekseemien kokonaismäärä on haastattelussa suurempi kuin sarjakuvissa, sen sijaan luokahuoneoppijoiden tilanne on päinvastainen. Kokonaistuotoksen perusteella haastattelutilanne näyttää siis olleen vaativampi kommunikointitilanne luokahuoneoppijoiden kannalta kuin sarjakuvista kertominen. Kuvat ilmeisesti auttoivat luokahuoneoppijoita tuottamaan enemmän, kuin mihin he pystyivät avoimemmassa kommunikointitilanteessa. Kaksikieliset sen sijaan tuottavat ryhmänä enemmän lekseemejä haastattelutehtävässä. Yksittäisistä informanteista voi kuitenkin panna merkille, että sekä Annalla että Marilla omien lekseemien määrä vähenee haastattelussa sarjakuvaan verrattuna, päinvastoin kuin kolmella muulla kaksikielisellä opilaalla.

Molemmissa ryhmissä sarjakuvissa on tuotettu enemmän yhteisiä lekseemejä kuin haastattelussa, mikä kertoo myös tehtävien eroista. Luonnollisessa kommunikointitilanteessa käytettävien sanojen ennustettavuus ei ole niin suuri kuin elisitoidussa tehtävässä. Kaksikielisiin verrattuna luokahuoneoppijat ovat tuottaneet prosentuaalisesti enemmän yhteisiä lekseemejä molemmissa tehtävyytyypeissä. Luokahuoneessa opittu sanasto näyttää siis olevan yhtenäisempää kuin kaksikielisten sanasto.

Taulukossa 3 molempia ryhmiä tarkastellaan yhtenä ryhmänä. Yhteiset lekseemit ovat sellaisia lekseemejä, jotka esiintyvät kahdella tai useammalla informantilla joko molemmissa tai jommassakummassa ryhmässä, omat lekseemit puolestaan sellaisia, joita ei esiinny kenelläkään muulla informantilla kummassakaan ryhmässä. Kun ryhmät yhdistetään, lekseemejä on yhteensä 97. Luokahuoneoppijoiden verbileksikko sisältyy melkein kokonaan kaksikielisten verbileksikkoon. Luokahuoneoppijat lisäävät ryhmien yhteenlaskettuun lekseemimäärään vain kuusi lekseemiä, jotka siis eivät esiinny jollain kaksikielisistä. Näistä kaksi on L2-ryhmän yhteisiä lekseemejä ja neljä yksilöllisiä lekseemejä.

Kaksikielisistä Anna ei tuota lainkaan sellaisia verbileksemejä, joita ei esiinny muilla informanteilla jommassakummassa ryhmässä. Hänen verbileksikkonsa muistuttaa siis tässä suhteessa pikemminkin luokahuoneoppijoiden kuin muiden kaksikielisten verbileksikkoa. Sama koskee ainakin jossain määrin myös Maria.

Leksikon suuruus ei yksinään kerro kaikkea. Kaksikielisten ja luokahuoneoppijoiden verbisanastossa on myös laadullisia eroja siinä, millaisista semanttisista luokista heidän verbileksikkonsa koostuu. Luokahuoneoppijat käyttävät vähän esimerkiksi mentaalisia verbejä, ja heiltä puuttuvat myös modaaliset verbit. Siihen, että kaksikieliset ovat kommunikatiivisilta taidoiltaan edellä luokahuoneoppijoita, ei siis pelkästään vaikuta heidän suurempi sanavarastonsa, vaan myös se, että heidän leksikkonsa on eri

Taulukko 3. Yhteiset ja omat verbileksemit suullisissa tehtävissä.

Yhteiset	Yhteiset	Yhteiset	Informanttien omat verbileksemit											Kokonaistuotos
BL+L2	BL	L2	A	K	M	P	T	B	E	R	S	V	BL+L2	
29	25	2	–	6	2	8	21	3	–	1	–	–	97	

tavoin järjestynyt kuin luokkahuoneoppijoiden. (Niiranen, tulossa; vrt. Meara 1996: 50.)

4 Suullinen taivutustehtävä

Suullinen taivutustehtävä on yhtenäinen teksti, joka kertoo suomalaisessa koulussa vierailevista norjalaisista oppilaista. Suullisen taivutustehtävän valitsin sen vuoksi, että suomen kielen kirjoittamiseen liittyvät ongelmat, esimerkiksi pitkien ja lyhyiden äänteiden merkitseminen, ei tulisi liian hallitsevaksi ongelmaksi tehtävän analyysissä. Suullisessa tehtävässä ongelmaksi kuitenkin osoittautui se, että erityisesti luokkahuoneoppijat ehdottivat useita vaihtoehtoisia muotoja. Jos jokin näistä muodoista on oikein, olen katsonut että oppilas osasi taivuttaa kyseisen verbin niissäkin tapauksissa, joissa oppilas korjasi oikean tuotoksensa vääräksi.

Tehtävässä taivutettava verbi oli annettu oppilaille ensimmäisessä infinitiivissä. Verbiä piti taivuttaa jossain preesensin muodossa. Voi tietysti kysyä, olisiko parempi lähtömuoto ollut yksikön kolmannen persoonan muoto, jota on pidetty verbin lingvistisenä perusmuotona suomessa (Karlsson 1983: 208). Infinitiivin käyttäminen lähtömuotona on kuitenkin ollut yleinen käytäntö siksi, että verbit on totuttu esittelemään suomea toisena kielenä oppiville verbityypeittäin, jolloin jako verbityyppeihin perustuu verbien infinitiivimuotoihin. Oppilaat joutuvat myös vastaavan tehtävän eteen esimerkiksi silloin, kun he käyttävät sanakirjaa kirjoittamisensa apuna, koska suomessa sanakirjamuoto on 1. infinitiivi. Taivutustehtävän lähtömuodon valinta perustuu siis sekä opetuksen että kieliopin kuvauksen traditioon. Toisaalta on myös kiistetty käsitys siitä, että suomen verbeillä olisi selvä paradigman perusmuoto, ja on katsottu, että sekä preesensin yksikön 3. persoonan muoto että 1. infinitiivi ovat verbin keskeisiä taivutusmuotoja. (Riionheimo 2002: 265.)

Taivutustehtävässä oli mukana kaikkiaan 58 verbimuotoa ja 47 eri verbiä. Taulukko 4 kuvaa verbimuotojen jakautumista eri taivutustyyppien kesken.

Taivutustyyppien määrä on riippuvainen kuvauksen tarkkuudesta: esimerkiksi Nykysuomen sanakirja esittelee 45 taivutustyyppiä, Suomen kielen perussanakirjassa niitä puolestaan on 25. Taulukon 4 verbityypit perustuvat Fred Karlssonin (1983) esitykseen; tosin Karlssonin viides verbityyppi, *lämpene*-verbi, ei esiinny tehtävässä. Tämä verbityyppi onkin leksikaaliselta frekvenssiltään pieni: vain noin 1 % suomen verbeis-

Taulukko 4. Eri verbityyppien esiintyminen taivutustehtävässä.

	Myönt.	Kielt.	Kys.	Kielt.- kys.	YHT.	%	Karlsson 1983 %
ALKAA	17	5	3	1	26	45	58
VOIDA	3	1	1	–	5	9	7
MENNÄ	10	1	2	–	13	22	24
HALUTA	9	2	3	–	14	24	11
Yhteensä	39	9	9	1	58	100	100

tä kuuluu tähän ryhmään (Karlsson 1983: 214). Karlssonin taivutustyyppijako vastaa suurin piirtein myös Laalon (1998: 364) lapsenkielen analyysiin käyttämää nelijakoa; Laalon jakoa on yksinkertaistettuna käyttänyt Riionheimo samoin lapsenkielen analyysissä (2002: 260).

Verbiryhmän ALKAA verbit ovat yksivartaloisia (vokaalivartaloisia) verbejä. Tehtävässä oli enimmäkseen kaksitavuisia tähän ryhmään kuuluvia verbejä, mutta myös joitakin kolmitavuisia (*odottaa, ymmärtää*). Ryhmään VOIDA kuuluu enimmäkseen yksitavuisia, mutta myös yksi kolmitavuihin verbi (*epäroidä*). Tämän tyyppin verbit ovat yksivartaloisia.

Verbityypin MENNÄ verbit ovat kaksivartaloisia, eli niillä esiintyy vokaalivartalon lisäksi myös konsonanttivartalo. Taivutustehtävässä oli mukana sekä kaksitavuisia että useampitavuisia verbejä, jotka kuuluvat tähän ryhmään. Myös taivutustyyppi *tarvita: tarvitsen* kuuluu tähän taivutustyyppiin. Kielenopetuksessa on tavallista esitellä tämä tyyppi erikseen. Taulukossa 4 olen laskenut sen mukaan MENNÄ-tyyppiin, koska muuten tehtävässä esiintyviä prosenttilukuja on vaikea verrata Karlssonin (1983) esittämiin prosenttilukuihin. Viimeinen ryhmä on HALUTA-verbit eli supistumaverbit, jotka ovat kaksivartaloisia.

Taulukossa 4 on esitetty myös eri verbiryhmien osuus Käänteissanakirjan verbeistä Karlssonin (1983: 213–214) mukaan. Olen laskenut taivutustehtävästä verbiesiintymien tekstuaaliset frekvenssit; Karlsson esittää eri verbityyppien leksikaaliset frekvenssit. Laskentatapojen eroista huolimatta tehtävän verbiesiintymien frekvenssit noudattelevat jossain määrin Karlssonin esittämiä leksikaalisia frekvenssejä. Suurin verbiryhmä, ALKAA-verbit, on kuitenkin tehtävässä prosentuaalisesti pienempi kuin vastaavan verbityypin leksikaalinen frekvenssi, ja supistumaverbejä on tehtävässä vastaavasti enemmän. Karlssonin mukaan supistumaverbit ovat tärkeämpi verbiryhmä kuin mitä niiden leksikaalinen frekvenssi osoittaa, sillä ne ovat produktiivisempia kuin muut verbiryhmät. Niiden produktiivisuus perustuu siihen, että paradigmaattinen perushahmo säilyy taivutettaessa paremmin kuin sekä ALKAA- että MENNÄ-ryhmiin kuuluvilla verbeillä. (Karlsson 1983: 213.)

5 Miten oppilaat taivuttavat verbejä

Esittelen oppilaiden tekemät virheet taivutustehtävässä myönteisen, kielteisen ja kysyvän verbintaivutuksen osalta.⁵ Olen ryhmitellyt pääverbin taivutuksessa esiintyvät virheet neljään eri ryhmään. Ensimmäisessä ryhmässä (I) ovat oikean persoonan valintaan liittyvät virheet. Toiseen ryhmään (II) kuuluvat oikean vartalon valintaan liittyvät virheet. Vartalovirhe saattaa olla joko astevaihteluvirhe tai muu vartalovirhe. Kolmanteen virhetyyppiin (III) kuuluvat virheet ovat sellaisia, että oppilas joko käyttää ensimmäistä infinitiiviä persoonamuodon asemasta tai liittää persoonapäätteen suoraan infinitiiviin poistamatta ensin infinitiivin päätettä. Tällöin oppilas ei toisin sanoen osaa erotella infinitiivimuotoa vartaloon ja päätteeseen. Kolmas virhetyyppi johtuu luultavasti tehtävänasettelusta eli siitä, että tehtävässä taivutuksen lähtömuotona on juuri ensimmäinen

⁵ Kielteiskysyvä muoto osoittautui kaikille informanteille niin vaikeaksi taivuttaa, että jätin sen tässä yhteydessä analysoimatta.

infinitiivi. Neljänteen ryhmään (IV) kuuluvat tapaukset, joissa oppilas ei tuota mitään. Usein informantti tällöin myös totesi, että hän ei osaa taivuttaa kyseistä verbiä. Tähän ryhmään olen ottanut mukaan myös tapaukset, joissa oppilas taivuttaa muuta verbiä kuin tehtävässä annettua tai käyttää taivutettavan verbin sijasta jotain muuta ilmaisua.

Luvussa 5.1 esittelen taivutuksen myönteisissä verbimuodoissa. Olen kuitenkin yhdistänyt myönteiset ja kysyvät verbimuodot samaan taulukkoon (taulukko 5), koska kysyvissä muodoissa verbin muoto on sama kuin myönteisissä, kysymyspartikkelia lukuun ottamatta. Luvussa 5.2 esittelen kysyvien muotojen osalta vain kysymyspartikkelin käyttöön liittyvät virheet. Esittelen tässä alaluvussa myös kielteiseen taivutukseen, sekä pääverbiin että kieltoverbiin, liittyvät virheet.

5.1 Virheet myönteisissä verbimuodoissa

Taulukko 5 osoittaa ryhmien välisiä eroja eri virhetyyppien välillä. Kaksikielisillä on eniten virheitä vartalonmuodostuksessa (tyyppi II), sen sijaan oikean persoonan löytyminen (tyyppi I) ei tunnu aiheuttavan heille juuri ongelmia. Kaksikielisillä esiintyy jonkin verran myös virhetyyppejä III, mutta vain yhdellä informantilla. Myös virhetyyppiin IV kuuluvia virheitä on kaksikielisillä jonkin verran.

Luokahuoneoppijoilla on eniten virheitä tyypissä III, eli he joko vain toistavat infinitiivin tai lisäävät infinitiivin perään persoonapäätteen. Seuraavaksi eniten virheitä

Taulukko 5. Virheet myönteisessä taivutuksessa.

		A	K	M	P	T	Yht.
	I						
	persoonavirhe	1	–	–	–	–	1
	II						
	astevaihteluvirhe	4	2	7	2	–	15
	muu väärä vartalo	1	2	–	1	–	4
	III						
	infinitiivi	2	–	–	–	–	2
BL	infinitiivi + pers.pääte	6	–	–	–	–	6
	IV						
	väärä verbi	2	1	–	–	1	4
	ei osaa	1	–	–	–	1	2
	muu ilmaus	–	–	–	–	1	1
	Yht.	17	5	7	3	3	35
		B	E	R	S	V	Yht.
	I						
	persoonavirhe	3	10	3	3	3	22
	II						
	astevaihteluvirhe	6	4	10	6	4	30
	muu väärä vartalo	–	6	2	4	5	17
L2	III						
	infinitiivi	–	4	1	1	5	11
	infinitiivi + pers.pääte	1	11	7	3	16	38
	IV						
	väärä verbi	1	3	–	–	–	4
	ei osaa	–	1	1	1	–	3
	Yht.	11	39	24	18	33	125

luokkahuoneoppijoilla on vartalonmuodostuksessa eli tyypissä II. Oikean persoonamuodon löytäminen aiheuttaa sekin luokkahuoneoppijoille huomattavasti enemmän ongelmia kuin kaksikielisille. Sen sijaan tyypissä IV ryhmät eivät eroa toisistaan.

Esitän seuraavaksi esimerkkejä eri virhetyypeistä ja kommentoin ryhmien ja eri yksilöiden välisiä eroja.

Virhetyyppi I: Persoonataivutus aiheutti ongelmia kaikille luokkahuoneoppijoille huolimatta siitä, että persoonapronomini oli taivutustehtävässä suurimmaksi osaksi annettu. Kaikkein eniten virheitä persoonataivutuksessa on Elinillä. Esimerkiksi lause (1) tuotti hänelle ongelmia: päälauseessa esiintyvä *sinä*-pronomini aiheutti sen, että Elin taivutti sivulauseen *istua*-verbiä yksikön toisessa persoonassa. Persoonan löytymisessä on siis tässä tapauksessa oikeastaan kysymys siitä, että syntaktinen rakenne on hahmotettu väärin.

- (1) Berit, *nähdän ... nähdäkkö* (nähdä) sinä, että Sirkka *istut* (istua) tuolla penkillä.
(Elin)

Virhetyyppi II: Vartalonmuodostus aiheutti ongelmia molemmissa ryhmissä. Vartalonmuodostusvirheet ovat aikaisemmankin tutkimuksen perusteella tavallisia virheitä paitsi lasten- ja oppijoiden kielessä myös aikuisten kielen lipsahduksissa. (Martin 1995: 151.)

Taulukkoon 6 on koottu astevaihtelussa esiintyneet virheet molemmissa ryhmissä. Kaksikielisille astevaihtelu tuotti eniten ongelmia taivutustehtävässä, mutta myös luokkahuoneoppijoilla oli paljon astevaihteluvirheitä. Virheet olivat molemmissa ryhmissä enimmäkseen vahvan asteen yleistyksiä. Tällaisia olivat esimerkiksi *alkamme, lukemme, kertotte*. Heikon asteen yleistyksiä esiintyi myös, esimerkiksi *tava(a)mme* pro *tapaamme, luevat* pro *lukevat, koon* pro *kokoan*. Kun informantit ovat valinneet väärän asteen taivuttaessaan, he ovat yleensä valinneet saman asteen, joka esiintyi lähtömuotona annetussa infinitiivissä. Ainoa poikkeus on muoto *luevat*, jossa infinitiivin vahva aste muuttuu heikoksi.

Molemmissa ryhmissä kvalitatiivinen astevaihtelu aiheutti ongelmia kvantitatiivista astevaihtelua enemmän. Eniten virheitä esiintyi molemmissa ryhmissä *k:n* vaihtelussa kadon kanssa. Tämän vaihtelun on myös aikaisemmin todettu olevan vaikeas-

Taulukko 6. Kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen astevaihtelun virheet kaksikielisillä (BL) ja luokkahuoneoppijoilla (L2) suullisessa taivutustehtävässä.

Kvantitatiivinen astevaihtelu			Kvalitatiivinen astevaihtelu		
	BL	L2		BL	L2
<i>tt : t</i>	3	1	<i>t : d</i>	–	3
<i>pp : p</i>	1	2	<i>p : v</i>	2	6
<i>kk : k</i>	1	–	<i>k : Ø</i>	6	10
			<i>nt : nn</i>	2	6
			<i>rt : rr</i>	–	2
Yht.	5	3	Yht.	10	27

ti hahmotettavissa, koska se muuttaa sanan muotoa enemmän kuin muut vaihtelut. (Martin 1995: 126, 157.) Erityisesti verbi *koota* osoittautui vaikeaksi taivuttaa. Kukaan informanteista ei osannut taivuttaa tätä verbiä, ei edes Tiina, joka muuten hallitsi verbintaivutuksen hyvin.

Kaksikielisten muissa vartalovirheissä näkyy sama ilmiö, joka on todettu lapsenkielessä. Verbien taivutustyyppit sekoittuvat niin, että mukautuminen tapahtuu kahden suurimman ja produktiivisimman taivutustyyppin välillä (ALKAA-verbit ja supistumaverbit), ja toisaalta pienemmät taivutustyyppit siirtyvät näihin suurempiin kategorioihin. (Laalo 1998: 362–371.⁶) Kaksikielisillä esiintyi seuraavanlaisia vartaloita: me *alataan* pro *aletaan* (Kalle), pojat *meluttaa* pro *meluaa* (Kalle), me *tavatettan* pro *tavataan* (Anna), sinä *tarviat* pro *tarvitset* (Pekka). Kaikki nämä muodot voi tulkita taivutustyyppien sekaantumiksi. *Alataan*-tapauksessa yksivartaloisen kaksitavuisen verbin passiivivartalo muodostetaan supistumaverbien passiivin mallin mukaan (vrt. *alataan* – *halataan*), supistumaverbejä *meluta* ja *tavata* puolestaan taivutetaan kuten kaksitavuisia yksivartaloisia verbejä. *Tarviat*-muodossa *tarvita*-verbi, joka muodostaa oman alaryhmän MENNÄ-verbityypin joukossa (ks. Karlsson 1983: 210) tai tarkemmassa taivutustyyppien kuvauksessa aivan oman ryhmänsä, on hahmottunut supistumaverbinä. *Tarvita*-verbiä taivutetaan puhekielessä yleisemminkin kuten supistumaverbiä.⁷

Luokkahuoneoppijoiden vartalovirheet poikkeavat kaksikielisten virheistä paitsi määrällisesti myös laadullisesti. Usealla luokkahuoneoppijalla esiintyi erilaisia vartalon lyhentymisiä.

Esimerkiksi verbistä *palen* pro *palelen* (Elin, Rita, Siri) vartalosta puuttuu yksi tavu, ja kolmitavuista verbiä on taivutettu siis kaksitavuisen mallin mukaan (*tulen*, *menen*), eli tavallaan näissäkin muodoissa on kyse kahden taivutustyyppien sekaantumisesta. Samanlainen muoto on *juttemme* pro *juttelemme* (Elin). Myös muodot *meluva* (Rita) ja *meluvat* (Siri) pro *meluavat* ovat vartalon lyhentymisiä. *Meluta*-verbi oli tuntematon

⁶ Laalo esittää sekä omia että muilta lastenkielen tutkijoilta peräisin olevia esimerkkejä. (Laalo 1998: 362–371.) Omilta kaksikielisiltä Norjassa kasvaneilta lapsiltani olen poiminut joitakin esimerkkejä, jotka osaltaan valaisevat näitä taivutustyyppien sekaantumia. *Minä lainoin* [pro *lainasin*] *Olelta*. (Lauri 6.10), *Minä haluun makaa lattialla*. (Vilja 7.1) *Sun pitää ei näkeä*. (Lauri 5.3) *Mun pitää saada hyppää*. (Lauri 5.3) *Hän pitää tehdä tällai*. (Lauri 5.3) *Mun täytyy laulata yhden laulun*. (Vilja 9.2) Nämä esimerkit osoittavat, että taivutustyyppien toisistaan erottaminen mahdollisesti kestää kauemmin kaksikielisillä lapsilla kuin yksikielisessä suomalaisessa ympäristössä kasvavilla. Riionheimo huomauttaa, että näiden taivutustyyppien sekaantumisen syyksi on nähty preesensin yksikön 3. persoonan muotojen samankaltaisuus, esim. *vastaa* vs. *laulaa* (Riionheimo 2002: alaviite 14). Myös kielen muuttumisprosessissa nämä kaksi verbien taivutustyyppiä ovat keskeiset. Anna-Riitta Lindgrenin mukaan kveenimurteissa tapahtuneet muutostendenssit osoittavat, että ns. tasatavuisten eli juuri kaksi- tai useampitavuisten vokaalivartaloisten verbien ryhmä on se taivutustyyppi, johon muut pienemmät ja väistyvät taivutustyyppit assosioituvat. Toisaalta tasatavuisten ja supistumaverbien välillä tapahtuu muutoksia molempiin suuntiin. (Lindgren 1993: 241–242.)

⁷ Kaksikielisillä esiintyy *tarvita*-verbin taivutuksessa pitkävokaalisen muodon lisäksi myös lyhytvokaalisia muotoja: *tarvin* pro *tarvitsen*, *tarvit* pro *tarvitset*. Vastaavia lyhyitä muotoja käytetään myös suomen puhekielessä. Luokkahuoneoppijoilla esiintyy myös lyhyitä vokaaleita jälkitaivuisissa: *tarvin* pro *tarvitsen* ja *arvan* pro *arvaan*. Olen luokitellut tämänlaiset esimerkit ääntämiseen liittyviksi ongelmiksi, en siis taivutuksen virheiksi.

luokkahuoneoppijoille, ja taivutusvartalo on todennäköisesti luotu infinitiivistä poistamalla siitä infinitiivin päätteeksi käsitetty TA-aines.

Luokkahuoneoppijoilla esiintyi myös erilaisia infinitiiviin perustuvia muotoja, joissa persoonapäätettä ei ole kuitenkaan suoraan liitetty infinitiiviin, kuten virhetyypissä III. Tällaisia taivutusmuotoja ovat Elinillä esiintyneet *tavatme* pro *tapaamme* ja *vitaa* pro *vihaa*. Ensimmäisessä tapauksessa on käytetty verbin konsonanttivartaloa; jälkimmäisessä esimerkissä vartalo perustuu infinitiiviin, mutta vartalo on tämän lisäksi lyhennyt. Muodossa *tarviatat* pro *tarvitset* (Vivi) on verbivartaloa ensin taivutettu, mutta tähän taivutettuun vartaloon on vielä lisätty infinitiivin pääte ennen persoonapäätettä. Sirillä puolestaan esiintyi muoto *leikkiivät*, jossa monikon 3. persoonan taivutuspäätte on lisätty yksikön 3. persoonan muotoon.

Luokkahuoneoppijoista Vivillä esiintyi myös muotoja, jotka voi tulkita taivutustyyppien sekoittumisiksi. Vivi taivutti *arvatten* pro *arvaan*, *pakkaten* pro *pakkaan* ja *tarviten* pro *tarviitsen*. Mallina näissä taivutusmuodoissa näyttäisi olevan verbi *ajattelen*, jonka Vivi osasi taivuttaa. Vivillä esiintyi siis taivutustyyppien sekaantumista tässä taivutustehtävässä kuten kaksikielisilläkin, mutta taivutustyyppien sekaannus näyttäisi olevan pienemmän taivutustyyppien yleistys koskemaan supistumaverbejä ja toisaalta supistumaverbejä muistuttavaa *tarvita*-verbiä. Yleistyksen suunta olisi siis päinvastainen kuin kaksikielisillä: pienempi verbiluokka toimii mallina yleisemmän verbiryhmän taivutuksessa. Yleistys näyttäisi syntyneen tehtävässä esiintyneen, Vivin osaaman verbin perusteella.

Luokkahuoneoppijoilla esiintyi myös vaikeasti selitettäviä muotoja. Elinillä ja Sirillä oli muoto *koton* pro *kokoan*. Mahdollisesti informantit ovat ajatelleet *t:n* voivan olla astevaihtelussa kadon kanssa (*koota* : *minä koton?*). Elinillä esiintyi myös muoto *patkan* pro *pakkaan*, jossa myös voisi olla kyse väärin hahmotetusta astevaihtelusta, jolloin *tk* vaihtelisi *k:n* kanssa (*pakata* : *minä patkan?*) Toisaalta voisi ajatella, että infinitiivissä esiintyvä *t* (*koota*, *pakata*) on vain kopioitunut tuotettavaan muotoon epäsystemaattisesti. Elinillä esiintyi myös taivutusmuoto *hymppäält(kö)* pro *hymyilet(kö)*. Tässä esimerkissä voisi myös olla kyse väärin hahmotetusta astevaihtelusta, *mpp:n* vaihtelusta *m:n* kanssa. Toisaalta voisi olla kyse *hyvätä*-verbin sekaantumisesta *hymyillä*-verbiin; taivutustehtävässä *hyvätä*-verbi on ollut esillä ennen *hymyillä*-verbiä.

Virhetyppi III: Luokkahuoneoppijoilla useimmin esiintyvä virhe on sellainen, että oppilas on käyttänyt joko pelkkää infinitiiviä tai infinitiiviä päätteineen, johon on lisätty persoonapäätte. Oppilas ei toisin sanoen ole osannut analysoida infinitiivimuodon koostuvan vartalosta ja päätteestä. Luokkahuoneoppijat tuottivat esimerkiksi seuraavanlaisia muotoja: *minä kysyän* (Vivi), *me oppiamme* (Elin, Vivi), *me tunteamme* (Vivi), *me jutellamme* (Vivi), *pojat melutavat* (Berit, Vivi) tai *pojat melutaa* (Elin.) Myös kaksikielisistä Annalla esiintyi vastaavanlaista taivutusta, mm. muodot *me asuamme*, *pojat melutavat*, *minä ajatellan*, *minä kootan* pro *kokoan*.

Tällaisia muotoja tuottivat erityisen runsaasti Vivi ja Elin. Sekä Vivi että Elin ovat vuotta alemmalla luokalla kuin muut luokkahuoneoppijat, joten taivutustehtävä osoittaa selvästi sen, että aineistonkeruun aikaan he hallitsivat verbien taivutuksen huonommin kuin pidemmälle ehtineet kolme muuta luokkahuoneoppijaa.

Virhetyppi IV: Molemmissa ryhmissä oppilaat sekoittivat joskus taivutettavan verbin johonkin toiseen verbiin. Esimerkiksi Elin sekoitti testissä verbit *osata* ja *ostaa* sekä

verbit *tehdä* ja *tietää*. Jo verbilekseemien määrä osoittaa, että Elinillä oli varsin suppea sanavarasto suomessa. Sanavaraston pienuudesta kertoo myös näiden erittäin tavallisten verbien sekoittaminen taivutustehtävässä.

Väärää verbiä taivuttivat Elinin lisäksi luokahuoneoppijoista Berit, joka käytti *soida*-verbin asemasta verbiä *soittaa*. Kaksikielisistä Anna taivuttaa *oppia*-verbin asemasta verbiä *opettaa* ja *saada*-verbin asemasta verbiä *saattaa*, Kalle taivutti *koota*-verbin asemasta verbiä *kokea* ja Tiina *palella*-verbin asemasta verbiä *paleltua*. Verbiparien (*oppia* – *opettaa*, *soida* – *soittaa*, *palella* – *paleltua*, *saada* – *saattaa*) välillä on kuitenkin derivaatiosuhde, toisin kuin Elinin sekoittamien verbien välillä, jotka vain muistuttavat äänteellisesti toisiaan. Vain äänteellinen samankaltaisuus on toisaalta myös Kallen sekoittamien verbien *koota* ja *kokea* välillä. Kalle taivutti *koota*: *koen* vasta sen jälkeen, kun oli ensin todennut, ettei osaa taivuttaa *koota*-verbiä. Kuten olen maininnut, tämän verbin oikeaa taivutusta ei hallinnut kukaan muukaan informanteista.

5.2 Virheet kysymyspartikkelin käytössä ja kielteisissä muodoissa

Kysyviä verbimuotoja tehtävässä oli kaikkiaan 9. Esittelen tässä luvussa pelkästään kysymyspartikkelin liittämisen pääverbiin. Luokahuoneoppijoilla suurin ongelma kysyvien muotojen tuottamisessa oli juuri se, että he unohtivat käyttää kysymyspartikkelia. Vastaava ongelma esiintyi kaksi kertaa myös kaksikielisellä Annalla. Kysymyslauseen muodostamisen ongelmasta kertoo sekin, että luokahuoneoppijat tarjosivat joskus kysymyspartikkelia myös sellaisiin lauseisiin, joissa oli kysymyspronominini:

- (2) *Mitä kirjaa me juuri lukemeko?* (Vivi)

Erityisesti kaksikieliset mutta myös jotkut luokahuoneoppijoista ovat käyttäneet yksikön 2. persoonan imperatiivia kysyvässä lauseessa kysyvän verbimuodon sijasta. Tällainen ilmaus on luonnollisesti hyväksyttävä, enkä ole laskenut sitä virheelliseksi:

- (3) *Anteeksi, Sirkka, sano vielä kerran.* (Pekka)

Taulukkoon 7 olen koonnut kaikki lauseet, joiden tulisi sisältää kysymyspartikkeli, en siis pelkästään virheellisiä tapauksia. Taulukosta näkyy myös, ovatko informantit käyttäneet imperatiivia kysyvän verbimuodon asemasta.

Kielteisiä taivutettavia verbejä oli tehtävässä samoin 9. Taulukossa 8 esitän erikseen kieltoverbin ja pääverbin taivutuksen. Taulukko kertoo, että luokahuoneoppijat hallitsevat kielteisen taivutuksen huonosti. Infinitiivin toistaminen kielteisessä taivutuksessa on luokahuoneoppijoiden tässä tehtävässä eniten käyttämä keino. Toinen on myönteisen verbin käyttäminen kielteisen muodon asemasta. Jälkimmäistä tapaa on käyttänyt myös kaksikielinen Anna.

Infinitiivin valinta verbin kieltomuodoksi johtuu todennäköisesti jälleen tehtävänasettelusta. Myönteisen verbimuodon valinta kielteisen asemasta on puolestaan muissakin toisen kielen oppimisen tutkimuksissa aikaisemmin huomattu ilmiö. Lähdemäen mukaan se on odotuksenmukainen, koska myöntömuoto on tunnusmerkitön suhteessa kieltomuotoon ja opitaan siksi ensin. (Lähdemäki 1995: 121.)

Kieltoverbin taivutuksessa luokahuoneoppijat ovat onnistuneet kohtalaisen hyvin. Ongelmia oikean persoonan löytymisessä oli erityisesti Elinillä, jolla oli kaikista eniten

Taulukko 7. Kysymyspartikkelin liittäminen verbiin.

	A	K	M	P	T	Yht.
kysyvä muoto (-ko, -kö)	6	9	7	7	6	35
BL imperatiivi	1	–	2	2	3	8
myönteinen muoto	2	–	–	–	–	2
Yhteensä	9	9	9	9	9	45

	B	E	R	S	V	Yht.
kysyvä muoto (-ko, -kö)	–	4	3	1	2	10
imperatiivi	1	–	1	–	–	2
L2 myönteinen muoto	8	4	5	8	7	32
ei osaa	–	1	–	–	–	1
Yhteensä	9	9	9	9	9	45

Taulukko 8. Kielteinen taiputus.

pääverbi:	BL:	L2:					
	A	B	E	R	S	V	Yht.
myönteinen taiputus	4	1	3	3	2	–	9
astevaihteluvirhe	–	–	1	–	–	–	1
infinitiivi	–	8	6	–	–	8	22
inf. + pers.pääte	–	–	–	1	–	–	1
väärä verbi	–	–	1	–	–	–	1
ei osaa	–	–	–	3	2	–	5
Yhteensä	4	9	11	7	4	8	39

kieltoverbi:	BL:	L2:					
	P	B	E	R	S	V	Yht.
y. 3. persoona	1	–	3	–	–	–	3
muu väärä persoona	–	1	2	–	–	1	4
muu väärä muoto	–	–	1	–	–	–	1
ei osaa	–	–	–	3	2	–	5
Yhteensä	1	1	6	3	2	1	13

persoonan valintaan liittyviä ongelmia myös myönteisessä taivutuksessa. Kaksikieliset sen sijaan löysivät oikean persoonan yhtä poikkeusta (Pekka) lukuun ottamatta.

5.3 Koontia verbintaivutuksesta

Kaksikielisillä oli verbintaivutustehtävässä ongelmia lähinnä oikean asteen ja oikean vartalon tuottamisessa. Kaksikielisten ryhmästä erottui Anna, jolla esiintyi näiden mainittujen virhetyyppien lisäksi myös samantyyppisiä taivutusvirheitä kuin luokkahuoneoppijoilla. Toisaalta Tiinalla ei esiintynyt lainkaan vartalonmuodostukseen liittyviä virheitä.

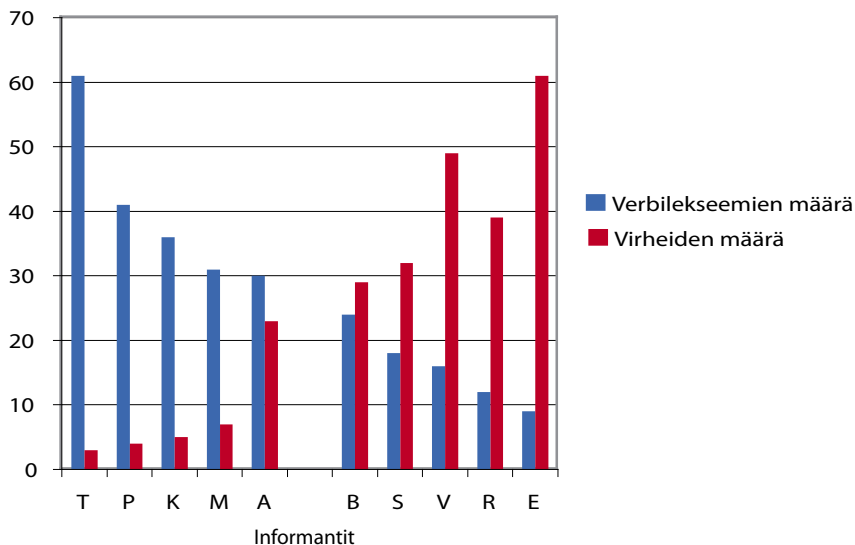
Molemmilla ryhmillä esiintyi sellaisia astevaihteluvirheitä, jotka ovat tavallisia myös lasten kielen oppimisessa. Kaksikielisten muissa vartalovirheissä oli havaittavissa sama ilmiö, joka on todettu suomalaisten lasten verbintaivutuksessa: verbien taivutustyyppit sekoittuvat keskenään. Luokkahuoneoppijoilla esiintyi myös joitakin taivutustyyppisekaantumia, mutta ne olivat laadultaan erilaisia kuin kaksikielisillä. Lisäksi luokkahuoneoppijat tuottivat vartaloita, joiden alkuperä näyttää jäävän hämärän peittoon tai joissa on kyse väärin ymmärretyistä astevaihtelutapauksista tai eri verbien sekaantumisesta. Astevaihteluvirheitä lukuun ottamatta vartalovirheitä oli kuitenkin erityisesti kaksikielisten ryhmässä niin vähän, että tehtävän perusteella voi tehdä vain hyvin varovaisia arveluja ryhmien välisistä laadullisista eroista.

Luokkahuoneoppijoilla esiintyi siis paitsi samoja, myös paljon muunlaisia virheitä kuin kaksikielisillä. Kuten edellä on käynyt ilmi, osa näistä muista virheistä johtui luultavasti tehtävänasettelusta. Tällaisia virheitä olivat esimerkiksi infinitiivin tarjoaminen taivutetun verbin sijaan ja toisaalta sellaiset verbimuodot, jotka osoittavat, että informantti ei hahmota infinitiivin koostuvan vartalosta ja infinitiivin päätteestä. Taivutustehtävä erotti luokkahuoneoppijoiden joukosta kaksi informanttia, Elinin ja Vivin, jotka tekivät muita enemmän näitä alkeellisimmiksi katsottavia taivutusvirheitä (infinitiivi, infinitiivi ja persoonapäätte, persoonan valinta). Kuten on todettu, Elin ja Vivi ovatkin vuotta alemmalla luokalla kuin muut L2-oppilaat. Kuitenkin myös muut luokkahuoneoppijat ja kaksikielisistä Anna tuottivat vastaavia virheellisiä muotoja. Kysyvien ja kielteisten muotojen tuottaminen oli hankalaa kaikille luokkahuoneoppijoille.

6 Verbisänaston ja verbintaivutuksen vertailua

Kuviossa 1 esitän kaikkien informanttien verbilekseemien määrän verrattuna suullisessa taivutustehtävässä esiintyneisiin virheisiin. Virheiden määrä on informantin sekä myönteisessä ja kielteisessä taivutuksessa että kysyvissä muodoissa havaittujen virheiden yhteenlaskettu summa (taulukot 5, 7 ja 8).

Kuvio 1 osoittaa, että informanteilla, joilla on eniten verbilekseemejä, esiintyy vähiten virheitä taivutuksessa ja päinvastoin. Taivutusvirheiden samoin kuin lekseemien erojen määrä ei toisaalta ole yksittäisten informanttien välillä välttämättä kovin suuri varsinkaan kaksikielisten ryhmässä. Muista kaksikielisistä poikkeaa erityisesti Anna, joka tekee paljon virheitä taivutuksessa. Myös hänen sanastonsa on BL-ryhmän suppein, mutta se ei kuitenkaan poikkea kooltaan merkittävästi erityisesti Marin verbisa-



Kuvio 1. Verbisanaston suuruus verrattuna virheiden määrään taivutustehtävässä.

nastosta. Sekä Marin että Annan verbisanastossa on toisaalta piirteitä, jotka erottavat heidät muista kaksikielisistä. He tuottivat haastattelussa vähemmän yksilöllisiä leksemejä kuin sarjakuvissa (taulukko 2), ja toisaalta heidän yksilölliset lekseeminsä joko peittyvät kokonaan tai melkein kokonaan molempien ryhmien yhteiseen sanastoon (taulukko 3). Marin taivutusvirheet ovat kuitenkin laadultaan toisenlaisia kuin Annan virheet. Sama koskee kaikkia muita kaksikielisiä. Joukosta erottuu myös Tiina, joka ei tuota ainoatakaan virheellistä muotoa vaan jättää kerran taivuttamatta, käyttää kerran muuta verbiä ja kerran toista ilmausta.

Berit näyttäisi puolestaan olevan luokkahuoneoppijoista se, jolla on tässä ryhmässä paras sanavarasto ja joka taivuttaa parhaiten. Toisaalta Berit hallitsee kielteisen taivutuksen huonommin kuin Siri. Elinillä on sekä vähiten leksemejä että eniten taivutusvirheitä. Sen sijaan Vivi, jolla on enemmän verbileksemejä kuin Ritalla, taivuttaa tätä huonommin. Aivan jokaisen informantin osalta hypoteesi ei siis näytä toteutuvan. Ritän paremmuuden taivutuksessa luultavimmin kuitenkin selittää se, että hän on vuotta ylemmällä luokalla kuin Vivi.

Kaksikielisellä Annalla esiintyy useita samantapaisia virheitä kuin luokkahuoneoppijoilla. Vaikka osa näistä virheistä, esimerkiksi pelkän infinitiivin käyttö tai persoonapäätteen liittäminen suoraan infinitiiviin, lieneekin tehtävätyypin esiin houkuttelemaa, tällaisen muodon käyttö osoittaa kuitenkin, että informantin kielitaju horjuu. Anna teki taivutustehtävässä muutaman kerran myös muita vain luokkahuoneoppijoilla esiintyviä virheitä: hän valitsi myönteisen muodon kielteisen sijasta ja unohti käyttää kysymyspartikkelia.

Anna näyttäisi siis eroavan näiden tehtävien perusteella kielitaidoltaan muista kaksikielisistä, ja hänen suomen kielensä muistuttaa pikemminkin toista kuin ensimmäistä kieltä. Muiden kaksikielisten virheet näyttävät rajoittuvan verbintaivutuksen osalta lähinnä astevaihtelu- ja muihin vartalonmuodostusvirheisiin. Anna onkin kaksikielisistä

se, jonka kontaktit suomen kieleen ovat vähäisimmät, sillä hän puhuu suomea lähinnä vain opettajan kanssa koulutunneilla ja kesälomillaan Suomessa.

7 Päätelmät

Tutkimani materiaalin perusteella sanaston määrän ja taivutuksen hallinnan välillä näyttäisi olevan yhteys. Vaikka informantteja on vähän ja taivutuksen osaamisen arviointi perustuu pelkästään yhteen tehtävään, osoittaa analyysi kuitenkin verbisanaston määrän ja taivutuksessa esiintyvien virheiden määrän välillä selvän korrelaation. Tulos on luonnollisesti vielä tarpeellista vahvistaa laajemman materiaalin avulla.

Jos kielen muotojen oppimisessa todella on kysymys siitä, että niitä hahmotetaan skeemojen avulla, jotka ovat kiinteässä yhteydessä kielen konkreettisiin muotoihin, sanaston osaamisen tärkeys korostuu myös muotojen oppimisessa. Tällöin on olennaista, että sanastoa on opittu niin suuri määrä, että kielenoppija pystyy luomaan verkostoja, joiden avulla erilaisten sanamuotojen välille voidaan hahmottaa sekä yhtäläisyyksiä että eroja.

Lähteet

- Bybee, Joan 1988. Morphology as lexical organisation. – Michael Hammond & Michael Noonan (toim.) *Theoretical Morphology*, 119–41. San Diego: Academic Press.
- 2001. *Phonology and Language Use*. Cambridge Studies in Linguistics. New York: Cambridge University Press.
- Dietrich, Rainer 1990. Nouns and verbs in learners's lexicon. – Hans W. Dechert (toim.) *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*, 13–22. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, Susan & Selinker, Larry 1994. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Karlsson, Fred 1983. *Suomen kielen äänne- ja muotorakenne*. Juva: WSOY.
- Laalo, Klaus 1998. Välikatsaus lapsenkielen morfologiaan. – *Virittäjä* 3/1998, 361–385.
- Lindgren, Anna-Riitta 1993. *Miten muodot muuttuvat: Ruijan murteiden verbintaivutus Raisin, Pyssyjoen ja Annijoen kveeniyhteisöissä*. Kielten ja kirjallisuuden laitos. Tromssa: Tromssan yliopisto.
- Lähdemäki, Eeva 1995. *Mikä meni pieleen: Ruotsinkielisten virheet suomen ainekirjoituksessa*. Fennistica 11. Finska institutionen. Åbo: Åbo Akademi.
- Martin, Maisa 1995. *The Map and the Rope: Finnish Nominal Inflection as a Learning Target*. *Studia Philologica Jyväskyläensia* 38. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Meara, Paul 1996. The dimensions of lexical competence. – Gillian Brown, Kirsten Malmkjær & John Williams (toim.) *Performance and Competence in Second Language Acquisition*, 35–51. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niemi, Jussi & Laine, Matti 1994. Suomen kielen sanojen mentaalisen käsittelyn malli. – *Suomen logopedis-foniatrinen aikakauslehti* 14: 4, 65–71.
- Niiranen, Leena 2001. The relationship between Kven and the Finnish languages. – Bente Martinussen (toim.) *Languages in a Multilingual Region. Challenges and Approaches to the Teaching of Minority and Foreign Languages in a Multilin-*

- gual Region: Language Contact in the Barents Region as an Example*, 78–89. Alta: Høgskolen i Finnmark.
- Niiranen, Leena tulossa. Language Proficiency and Language Learning Context. Kie-
litieteen laitos. Tromssan yliopisto.
- Niiranen, Leena & Norman, Marjatta 2003. Ruijansuomalaisten koululaisten suomen
opetus. – Raija Kangassalo & Ingmarie Mellenius (toim.) *Låt mig ha kvar mitt
språk: Den tredje SUKKA-rapporten. Antakaa minun pitää kieleni: Kolmas SUK-
KA-raportti*, 88–91. Skrifter från moderna språk 11. Institutionen för moderna
språk. Umeå: Umeå universitet.
- Paunonen, Heikki 1983 (1976). Allomorfin dynamiikkaa. – Auli Hakulinen & Pent-
ti Leino (toim.) *Nykysuomen rakenne ja kehitys: Näkökulmia kielen rakenteisiin*,
57–85. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Riionheimo, Helka 2002. Havaintoja itäsuomalaisen lapsen morfologisista poikkeaa-
mista: verbintaivutus. – *Virittäjä* 2/2002, 259–270.
- Sharwood Smith, Michael 1994. *Second Language Learning: Theoretical Foundations*.
New York: Longman.
- Viberg, Åke 1993. Lexical organization and lexical progression. – Kenneth Hyltenstam
& Åke Viberg (toim.) *Progression and Regression in Language: Sociocultural, Neu-
ropsychological & Linguistic Perspectives*, 340–385. Cambridge: Cambridge Uni-
versity Press.
- Zimmerman, Cheryl Boyd 1997. Historical trends in second language vocabulary in-
struction. – James Coady & Thomas Huckin (toim.) *Second Language Vocabulary
Acquisition: A Rationale for Pedagogy*, 5–19. Cambridge: Cambridge University
Press.

Suomi toisena kielenä Tromssan ja Finmarkun lääneissä Pohjois-Norjassa

Marjatta Norman

Universitetet i Tromsø

Finnish as a second language in the counties of Troms and Finnmark in Northern Norway

Finnish as a second language is a new school subject, started in 1997 in the two northernmost counties in Norway, Troms and Finnmark. It is primarily meant for children with a Kven background. The Kvens are a national minority in Norway who have the revitalisation of their own language as a goal. The Kven language is not yet normalised as a written language. There is quite a large variation in Kven dialects, which are related to Northern Finnish dialects. This article describes the situation of the Kven minority and their language and also looks at some problems involving Finnish as a second language. The article is based on answers gathered through a questionnaire from a number of teachers and pupils teaching and learning Finnish as a second language in Norwegian primary and secondary schools. In conclusion, some proposals are presented about how to build up the status of this new school subject.

Key words: Finnish as a second language, Norwegian schools, minorities, the Kvens

1 Johdanto

Suomi toisena kielenä on uudehko oppiaine Norjassa. Norjan suurkäräjät teki vuonna 1996 päätöksen, jonka mukaan Tromssan ja Finmarkun läänien kouluissa oli mahdollista saada opetusta suomessa toisena kielenä. Opetus aloitettiin virallisesti syksyllä 1997, mutta oppiainetta oli kokeiltu joissakin Pohjois-Norjan kouluissa jo 1980-luvun alusta lähtien. Suomea toisena kielenä voi opiskella koko kouluajan, sekä peruskoulussa että keskiasteella. Niiden oppilaiden, jotka tenttivät suomen toisena kielenä, ei tarvitse suorittaa niin kutsuttua sivukieltä norjassa. Norjassahan on kaksi kirjakieltä, bokmål ja nynorsk, ja oppilaiden pitää tavallisesti suorittaa molemmat niistä, toinen pääkielenä, toinen sivukielenä. (Ks. tarkemmin <http://www.skolenettet.ls.no/> → Fag grunnskole → Finsk som andrespråk.)

Suomi toisena kielenä -hankkeen takana on Norjan kansallinen vähemmistö, kveenit, ja heidän toiveensa elvyttää kieltään. Kveenit ovat asuneet Norjassa satoja vuosia.

Heidän kielsensä on ollut kulloisenkin aikakauden kielipolitiikan kohteena, ja siihen ovat vaikuttaneet myös läheiset kosketukset norjan ja saamen kieleen. Tilanne kveenien keskuudessa on se, että vain hyvin harvoille lapsille on enää puhuttu kveeniä, ja useimmat kveenintaitoiset ovat jo iäkkäitä. Kveenin kieli on osittain samantapaisessa tilanteessa kuin Tornionlaakson meänkieli ja karjalan kieli Karjalan tasavallassa. Näillä alueilla on pohdittu erilaisia mahdollisuuksia kielen elvyttämiseen, ja lastentarhat ja koulut ovat laitoksia, jotka ovat tärkeitä tässä työssä.

Oppiaineen nimitys on *suomi toisena kielenä*, vaikka hankkeen takana on Norjan kveenivähemmistö. Oppiaineen nimitys ei ole *kveeni toisena kielenä*. Kveeniä ei nimittäin toistaiseksi ole virallisesti luokiteltu omaksi itsenäiseksi kielekseen. Kveenin kielellä ei ole tähän mennessä kirjoitettu kovin paljon, eikä sitä ole myöskään normitettu kirjakieleksi. Kielenä se on läheistä sukua pohjoissuomalaisille murteille, ja sen yhtymäkohdat meänkieleen Ruotsin Tornionlaaksossa ovat huomattavat. Käytännössä joissakin Norjan kouluissa on aloitettu paikallisesta kveenimurteesta ja vähitellen siirrytty suomen kieleen, josta on helpompi hankkia oppimateriaalia. Norjan kieltä taitavalla suomenpuhujalla ei ole vaikeuksia ymmärtää kveeniä, sen sijaan norjaa taitamattomalle voi ymmärtäminen aluksi tuottaa hankaluuksia. Tärkeä kontaktikieli on myös saame. Kielen lisäksi suomi toisena kielenä -oppiaineeseen sisältyy kulttuurin opetusta, jossa pääpaino on kveenikulttuurin välittämisessä. (Ks. <http://www.skolenettet.ls.no/> → Læreplanene.)

Toisen kielen opetuksesta puhuttaessa edellytetään tavallisesti, että toinen kieli ei ole vain luokkahuoneessa tapahtuvaa vieraan kielen opetusta, vaan että oppilailla on kosketus tähän kieleen myös koulun ulkopuolella ja että se on aktiivisessa käytössä paikallisessa yhteisössä (Berggreen & Tenfjord 1999: 16). Kveenilapsilla saattaa yhä olla suvussaan henkilöitä, jotka puhuvat kveeniä, joten heidän on jossain määrin mahdollista kuulla kieltä, vaikka he eivät sitä itse puhu. Kokemus on osoittanut, että suomi toisena kielenä -opetukseen osallistuu myös norjalais-suomalaisia lapsia, joilla toinen vanhemmista on suomenkielinen. Osalla on suomi ollut toisena kotikielenä koko lapsuuden. Viimeksi mainituilla on etuna se, että heillä on jatkuva kosketus suomen kieleen. Suomi toisena kielenä -oppilaat ovat siis varsin heterogeeninen joukko: jotkut osaavat suomea paljon, toiset hyvin rajallisesti.

Uuden oppiaineen sijoittaminen ja sijoittuminen muiden jo perinteisten oppiaineiden joukkoon on työlästä ja vaatii aikaa ja monenlaista tukea. Artikkelissani otan esille ongelmia, joita tähän prosessiin sisältyy. Taustamateriaalinani ovat opettajien ja oppilaiden vastaukset, jotka saatiin sivutuotteena tutkimuksesta, jossa tarkasteltiin toisen vieraan kielen statusta norjalaisessa peruskoulussa. Tässä tutkimuksessa (Speitz & Lindemann 2002) otettiin esille ensisijaisesti valinnaiskielten, saksan ja ranskan, tilanne. Suomea valinnaiskielenä opiskellaan vähän, Pohjois-Norjassa vain joissakin saamelaiskouluissa. Melkein kaikki, jotka Pohjois-Norjassa opiskelevat suomea peruskoulussa, kuuluvat suomi toisena kielenä -oppiaineen piiriin. Tämän vuoksi edellä mainittuun tutkimukseen haluttiin liittää kysymyksiä myös suomea toisena kielenään opiskeleville oppilaille ja heidän opettajilleen. Ensiksi kysyttiin, mitkä koulut olivat halukkaita osallistumaan kyselyyn, eikä odotettukaan, että kaikki vastaisivat, koska kyselyyn osallistuminen oli vapaaehtoista. Ne, jotka vastasivat, osoittivat positiivista kiinnostusta oppiaineen tilanteeseen.

Kyselyssä pyydettiin tietoja paitsi oppilaiden ja opettajien taustasta, oppituntien järjestelyistä ja oppimateriaalitalanteesta myös siitä, miten oppiaine koettiin, miten siihen suhtauduttiin ja mitä pidettiin tärkeänä tai ongelmallisena itse kielen oppimisessa ja opettamisessa.

Tässä artikkelissani rajoitun esittelemään, millaisia taustatietoja oppilaista ja opettajista saatiin, kuinka oppitunnit järjestyivät, mikä oli oppimateriaalitalanne ja oppilaiden motivaatio. Lopuksi pohdin vastauksien pohjalta, mikä on oppiaineen tämänhetkinen tilanne, ja vähän myös sitä, mitä pitäisi tehdä.

2 Kyselyn tuloksia

2.1 Taustaa

Lukuvuonna 2001–2002 oli 1 064 oppilaalla suomi toisena kielenä Tromsin ja Finmarkun peruskouluissa; näistä oli 255 oppilasta Tromssan läänistä ja 809 Finmarkun läänistä. Kaikkiaan 80 koulussa opetettiin suomea toisena kielenä ja opettajia oli oppiaineessa noin 70. Joillakin opettajilla oli tunteja useammassa kuin yhdessä koulussa.

2.2 Opettajat

Noin 70 opettajasta 21 vastasi kyselyyn. Vastaajat olivat enimmäkseen naisia: 15 naista, neljä miestä, ja kaksi ei ollut vastannut kysymyksiin taustasta. Suurin osa vastanneista oli syntynyt ennen vuotta 1960. Opettajien ikä oli siis suhteellisen korkea. Vastaavallaisia havaintoja tehtiin myös valinnaisaineiden ranskan ja saksan opettajien vastauksista. Yli 72 % opettajista oli naisia. Noin 60 % saksanopettajista oli yli 50-vuotiaita, ranskan opettajista 46 %. (Speitz & Lindemann 2002: 15.) Suomen kielen opettajista ilmoitti 15 suomen kielen äidinkielekseen, yksi kveenin kielen, yksi venäjän ja viisi norjan kielen.

Vastanneista opettajista kahdeksalla oli norjalainen opettajakorkeakoulututkinto. Näistä kahdeksasta oli neljä suomalaisia, yksi kveeni ja kolme norjalaista. Yhtä opettajaa lukuun ottamatta suomen kieli oli mukana heidän opintoaineissaan. Muiden 13 opettajan koulutus oli kirjava: kahdella norjalaisella oli esikoulunopettajan koulutus, toinen heistä oli tosin aloittanut suomen kielen opinnot. Yhtä lukuun ottamatta kaikki muut opettajat olivat suomalaisia. Vain kolme näistä oli opiskellut suomea.

Kun opettajilta kysyttiin, millaisia tietoja ja taitoja he tarvitsisivat opetustyössään ja millaista lisäkoulutusta he kaipaisivat, he vastasivat, että he tarvitsisivat tietoja varsinkin kveenin kielestä ja kulttuurista sekä suomen kielen opetuksen didaktiikasta.

2.3 Oppilaat

Tutkimukseen osallistuneet suomen oppilaat olivat 10–16-vuotiaita. Sitä nuorempien olisi ollut vaikea vastata tämäntapaiseen kyselyyn, koska heidän luku- ja kirjoitustai-

tonsa on vasta kehitymässä. Oppilailta saatiin kaikkiaan 130 vastausta. Vastanneista oli tyttöjä 82 ja poikia 48.

Äidinkielekseen eli ensimmäiseksi kielekseen ilmoitti 107 oppilasta norjan. Vain jotkut heistä mainitsivat kveenitaustan. Monet eivät vastanneet mitään kysymykseen taustasta. Yksitoista vastasi äidinkieltensä olevan suomen, kuusitoista ilmoitti olevansa kaksikielisiä. Suurimmalla osalla oli kielinä norja ja suomi, viidellä norja ja kveeni ja kahdella saame ja norja. Kysymysten perusteella ei ollut helppo tietää, millaisia kriteereitä oppilaat olivat käyttäneet ilmoittaessaan olevansa kaksikielisiä, mutta voi olettaa, että nämä oppilaat käyttivät usein, ehkä päivittäinkin kumpaakin kieltänsä. Tätä oletusta tukee se, että kielivalinnat ja asenteet ovat yleisesti tulleet positiivisemmiksi kymmenen viime vuoden aikana (Norman 2000: 41–65).

2.4 Oppitunnit

Oppilailla oli keskimäärin 3 tuntia viikossa suomea. Monet oppilaat harmittelivat sitä, että saadakseen tarvittavat suomen kielen tunnit heidän oli otettava ne muista aineista. Tällä tavoin he menettivät tunteja aineista, jotka heidän mielestään olivat tärkeitä. Heidän oli itsekseen ponnisteltava poissaolotunneilla saatujen tehtävien parissa pysytelläkseen samassa tahdissa muiden oppilaiden kanssa. Tuntien menettäminen nähtiin selvästi haittana ja negatiivisena tekijänä, kun valittiin suomi toisena kielenä. Vastauksista kävi ilmi, etteivät muiden aineiden opettajatkaan ilmeisesti olleet tyytyväisiä, koska järjestelmä toi heille ylimääräistä työtä ja järjestelyä. Toisaalta myös suomen kielen opettajat valittivat menettävänsä suomen tunteja erilaisiin projekteihin, joissa heidän oppiaineensa ei välttämättä ollut edes mukana.

Jotkut suomen opettajat valittivat sitä, että he tunsivat olevansa koulun normaalin työpäivän ulkopuolella. Heidän oppiaineensa ei ollut mukana yhteisissä projekteissa, eikä heillä ollut sanottavammin kontakteja muihin opettajiin.

2.5 Oppimateriaali

Opettajat ilmaisivat huolensa siitä, että oppimateriaalitalanne oli huono. Yleensä saatavilla oleva oppimateriaali ei ollut sopivaa suomi toisena kielenä -opetuksen tarpeisiin. Internetissä on jonkin verran oppimateriaalia suomi toisena kielenä -opetukseen, mutta hyvin rajallisesti, pääasiassa nuorimmille oppilaille. Internetin kveenikulttuurista koskeva norjankielinen materiaali oli opettajien mielestä hyvää, mutta sitäkin oli aivan liian vähän. Toisaalta kaikissa kouluissa ei ollut tietokoneita siinä määrin, että oppilaat olisivat voineet käyttää niitä aktiivisesti. Ne saattoivat olla vanhoja ja hitaita, ja niiden käyttäminen vei niin ollen aivan liian paljon aikaa. Opettaja saattoi kyllä kopioida materiaalia, mutta kopiot olivat usein värittömiä ja huonoja verrattuna alkuperäiseen materiaaliin.

Oppimateriaalin hankkiminen näytti olevan taakka opettajan harteilla. Monille kouluille oli hankittu hyvin vähän opetukseen liittyvää perusmateriaalia, vielä vähemmän oheismateriaalia. Koska oppilaat olivat varsin erilaisia ja eritasoisia suomen taidoiltaan, opetuksen oli oltava kullekin oppilaalle sopivaa. Monentasoisen oppima-

teriaalin etsiminen ja valmisteleminen vaatii paljon aikaa ja voimia opettajilta. Jotkut opettajat mainitsivat, että opetussuunnitelmat ja niiden päämäärät olivat liian yleisiä ja niiden vaatimukset kaukana koulujen arkitodellisuudesta. Niistä oli vaikea saada konkreettista apua tuntisuunnitteluun ja vaatimustasoon.

2.6 Miksi suomea opiskellaan?

Syynä oppiaineen valintaan pidettiin kveenisukutaustaa tai sitä, että toinen vanhemmista oli suomalainen. Haluttiin matkailla Suomessa, tavata sukulaisia ja ystäviä sekä puhua suomea. Jotkut olivat sitä mieltä, että suomen kieli oli kiinnostavaa ja mukavaa, joku ajatteli saavansa jopa ammatillista hyötyä kielen osaamisesta. Jotkut oppilaat olivat ruksanneet useamman kuin yhden annetuista vaihtoehtoista oppiaineen valinnan selitykseksi.

Hyvin tavallinen vastaus oli kuitenkin ”en tiedä”. Joku väitti opiskelevansa suomea vanhempiensa painostuksesta tai pelkästään välttyäkseen suorittamasta norjaa sivukielenä.

2.7 Miksi suomen opiskelu jää kesken?

Käytännössä on osoittautunut, että aika monet oppilaat lopettavat suomen kielen opintonsa peruskoulusta päästyään ja siirtyessään keskiasteelle. Opettajilta kysyttiin, minkä he luulevat olevan syynä tähän. Vastaukset hajaantuivat moneen suuntaan. Oltiin muun muassa sitä mieltä, että monet oppilaat eivät olleet kypsiä uuteen kieleen, se oli heille liian vaikeaa. Jo peruskoulun yläasteella vaatimukset ovat suuret verrattuna siihen, mitä ala-asteella opitaan, ja vaatimukset lisääntyvät koko ajan. Jos oppilaat eivät saa tuntimäärää, joka heille kuuluu peruskoulun ala-asteella, se vaikuttaa siihen, miten paljon opitaan ylemmillä tasoilla.

Joillakin paikkakunnilla oppilaat voivat opiskella suomea vieraana kielenä eli norjalaisittain C-kielenä lukiossa. C-kielen opinnot aloitetaan alkeista. Suomi toisena kielenä -oppiaineen arvosana on vapaaehtoinen peruskoulussa, ja sillä ei ole merkitystä, kun pyritään keskiasteen eri linjoille. Keskiasteella ovat tämän oppiaineen vaatimukset kuitenkin jo melkoiset. Siirtyminen C-kielen opetukseen lukiossa voi sen vuoksi olla joillekin oppilaille tervetullut ja helppo vaihtoehto.

Jotkut opettajat epäilivät oppilaiden suomen opintojen keskeyttämisen syyksi huonoja oppimateriaaleja, joista oli seurauksena pitkästyttävä opetus ja tunne, ettei edistytty tarpeeksi. Mainittiin myös, että jotkut suomalaiset opettajat vaativat oppilailtaan liikaa, koska heillä ulkomaalaisina ei ollut tarpeeksi tietoa oppilaiden konkreettisesta tilanteesta ja tasosta eikä norjalaisesta koulumaailmasta.

Yleinen käsitys oli, että suomea ei pidetty tärkeänä aineena koulussa. Oppilaat pelkäsivät menettävänsä jotain valitessaan suomen kielen. Myös lähiympäristössä, sekä koulussa että koulun ulkopuolella, osoitettiin eräiden opettajien mielestä liian vähän kiinnostusta suomen kieleen.

3 Suomi toisena kielenä -oppiaineen tulevaisuudesta

Opettajista kyselyyn vastasi 33 % ja oppilaista 12 %. Suuri osa opettajista ja oppilaista ei siis vastannut kyselyyn, mutta siinä saatuja vastauksia voi suhteuttaa kentältä kantautuviin puheisiin. Ne ovat hyvin samansisältöisiä kuin kyselyn avulla esiin saadut tiedot, joten kyselyn tuloksia voi pitää vähintään suuntaa antavina.

Opettajien keski-ikä oli suhteellisen korkea, epäpätevien määrä suuri ja samoin suomalaisten osuus opettajistosta. Tämä merkitsee sitä, että oppiaine on riippuvainen suomalaisista, että pätevästä opettajista on pulaa ja että opettajapula tulee jatkumaan, koska eläkeikäisten opettajien siirtyessä eläkkeelle opettajien tarve lisääntyy entisestään. Oppiaineen tilanne on myös epävarma ja haavoittuva, jos se on paljon epäpätevien opettajien varassa ja jos opettajat vaihtuvat usein, niin kuin usein käy, jos ei ole kysymys vakinaisesti paikkakunnalla asuvasta opettajasta. Opettajan tilannetta ei paranna se, että pienissä kouluissa ei suomen kielen tuntimäärä ole niin suuri, että siitä kertyisi täysi virka. Opettajakysymys on ratkaisevan tärkeä. Jos opettaja lopettaa ja uutta ei saada, useat kymmenet oppilaat ovat vaarassa menettää mahdollisuuden jatkaa alkamiaan suomen opintoja.

Joillakin suomalaisopettajista oli norjalainen opettajankoulutus, ja tämä oli positiivista. Opettajankoulutus mahdollistaa heille täyden viran ja tasaveroisen aseman muiden opettajien kanssa. He voivat integroitua norjalaiseen koulumaailmaan aivan toisella tavalla kuin sellainen suomalainen opettaja, joka vain käy pitämässä suomen tuntinsa ja katoaa jälleen. On aivan luonnollista, että tilapäinen opettaja toivoo pääsevänsä paremmin sisälle koulumaailmaan ja kaipaa kontakteja kollegoihin. Tällaisen opettajan ja hänen oppiaineensa integroituminen koulun arkipäivään vaatisi erityisiä ja jatkuvia toimia koulun johdolta ja muilta opettajilta, mutta näyttää siltä, että tämä jää usein tekemättä. Opettajankoulutus, olipa se Suomessa tai Norjassa hankittu, antaa pedagogisen perustan koulutyölle, opettaa arvioimaan oppimateriaaleja ja suunnittelemaan opetustyötä pitkällä aikavälillä. Koulutuksen ja kokemuksen antama varmuus puuttui monelta opettajalta. Vastauksista kävi myös ilmi, että monet opettajat tunsivat tietävänsä aivan liian vähän kveeneistä ja heidän kielitilanteestaan. Tämä on todella suuri puute, kun ajatellaan, että koko suomi toisena kielenä -hankkeen takana on juuri kveenivähemmistö.

Sekä opettajat että oppilaat pitivät suurena ongelmana sitä, että suomi toisena kielenä -oppiaineella ei ollut vakaata ja luonnollista asemaa muiden oppiaineiden joukossa. Oppituntien määristä ei pidetty kovin tarkkaa huolta, koska koulun johto ei aina ottanut ajoissa vastuuta suomen opetuksen järjestämisestä ja alkamisesta. Sekä opettajien että oppilaiden mielestä oli rasittavaa keskustella jatkuvasti siitä, mistä aineista oppitunnit otetaan. Tällainen asema oppiaineella ei ole omiaan kohottamaan sen arvoa. Vastauksista kävi ilmi, että monet muutkin seikat heikensivät aineen asemaa: esimerkiksi arvosanojen vapaaehtoisuus ja se, että arvosanalla ei ollut mitään painoarvoa pyrittäessä keskiasteen kouluihin. Oppimateriaalit olivat osittain soveltumattomia tai vaikeasti hankittavissa. Jos perinteisissä oppiaineissa koettaisiin samantapaisia ongelmia, sitä ei hyväksyttäisi. Vaikka suomi toisena kielenä on lakisääteinen oppiaine, koulujen johto näyttää jättävän sen usein oman onnensa nojaan. Suomi toisena kielenä -oppiaineen aktiivinen ja myönteinen sijoittuminen muiden oppiaineiden joukkoon edellyttää kokonaisvaltaista käsitystä kaikista oppiaineista ja niiden sisällöstä sekä yhteistyötä

opettajien kesken. Kaiken oppiaineeseen liittyvän opetuksen ei tarvitse tapahtua omilla tunneilla, eikä opetuksen aina välttämättä tarvitse kuulua vain tämän oppiaineen oppilaille. Näin pitkällä suunnittelussa tuntui olevan varsin harva koulu.

Kaikki edellä mainitut seikat eivät lisää oppilaiden motivaatiota suomen kielen oppimiseen. Vastausten perusteella tuntui siltä, että monet oppilaat eivät oikeastaan tienneet, miksi he opiskelivat suomea. Oppilaiden motivoinnissa olisi tärkeä työ sekä suomen opettajilla että koulujen johdolla. Oppilaiden heikko motivaatio ei ole erillinen ilmiö. Motivaatio ei ilmeisesti parane, ellei arvostus oppiainetta kohtaan lisäännä.

Vielä 1980- ja 1990-luvuilla keskusteltiin vilkkaasti siitä, millainen suomi toisena kielenä -oppiaineen pitäisi olla sisällöltään ja kenelle se pitäisi kohdistaa. (Ks. esim. Anttonen 1999: 286–339.) Vastauksista ei käy selville, onko kysymys kohderyhmästä edelleen ajankohtainen. Oppilaiden taustatiedot kertovat kuitenkin siitä, että oppilaan etninen tausta tai äidinkieli ei ole ratkaissut kohderyhmien kokoonpanoa. Tämä on ehkä viisasta, koska käytännössä on usein koettu, että kveeni- ja suomalaistaustaiset lapset ovat olleet toisilleen tukena opetuksessa. Sen sijaan jotkut opettajat pitivät suomi toisena kielenä -opetussuunnitelmia liian kunnianhimoisina ja kaukana todellisesta koulutilanteesta. Tämä voi aiheuttaa paineita ja riittämättömyyden tunteen opettajassa, jolla muutenkin on ongelmia sopivan oppimateriaalin ja oman paikkansa löytämisessä koulumaailmassa. Tulevia opetussuunnitelmia laadittaessa oppimisprogressiota ja vähimmäisvaatimuksia olisi pyrittävä konkretisoimaan.

Jatkokoulutuksen tarvetta kysyttäessä toivottiin eniten lisäkoulutusta kveenin kielestä ja kulttuurista suomen kielen didaktiikan lisäksi. Koska suuri osa opettajista on kotoisin Suomesta, nämä toiveet ovat varsin ymmärrettäviä. Voidakseen opettaa kveenin kieltä ja kulttuuria opettajat tarvitsevat enemmän tietoa siitä, millaista kveenin kieli on ja mitkä asiat kuuluvat kveenikulttuurin piiriin. Miten taas pitäisi opettaa lapsille suomea, jonka monet heistä kokevat vieraaksi tai vaikeaksi kieleksi, saattaa myös olla ongelma kokemattomille ja epäpäteville suomalaisopettajille, varsinkin jos heidän omat tietonsa suomen kielen rakenteesta sekä norjan kielen taitonsa vielä ovat puutteellisia. Siten heillä ei ole tarvittavaa kontrastiivista näkökulmaa opetukseen.

Toisen kielen opetuksessa oletetaan, että oppilailla on mahdollisuus käyttää kieltään myös luokkahuoneen ulkopuolella. Kielen elvyttämisen kannalta tämä olisi erittäin suotavaa. Vastausten perusteella voi kuitenkin aavistaa, että monelle oppilaalle oppiaine jää luokkahuoneeseen. Tämä voi osittain johtua siitä, että ympäröivä yhteisö ei ole selvillä siitä, miten tärkeää on tukea lasten ja nuorten kielen oppimista. Tukeminen tapahtuu luontevasti järjestämällä oppilaille tilaisuuksia käyttää oppimaansa kieltä ja puhumalla sitä heille päivittäin. Jotkut opettajat ovat konkreettisesti selvillä tästä huomauttaessaan vastauksissaan, että lähiympäristössä on aivan liian vähän kiinnostusta oppiainetta kohtaan. Se ei saa tarvitsemaansa tukea koulun ulkopuolella.

Monet edellä esitetyistä ongelmista aiheutuvat kielen huonosta statuksesta. Huono status ei ole tulosta vain nykyisistä ongelmista, vaan siihen ovat vaikuttaneet historialliset tapahtumat ja kansalliset ideologiat (ks. tarkemmin esim. Anttonen 1999: 72–112). Suomi toisena kielenä tuntuu olevan noidankehässä. Oppiaineella on kannettavanaan paitsi menneisyyden traumat myös paljon muita aivan konkreettisia ongelmia, jotka aiheutuvat soveltumattomista oppimateriaaleista, pätevien opettajien pulasta, huonoista tuntijärjestelyistä, yhteistyön puutteesta ja vierauden tunteesta norjalaisessa koulumaa-

ilmassa. Kaikilla näillä ongelma-alueilla on tehtävissä paljonkin, jos halutaan, mutta ongelmia ei saisi jättää kentällä työskentelevien opettajien niskoille.

Aluksi olisi tehokkaasti pyrittävä vaikuttamaan oppiaineen arkitilanteeseen kouluissa. Oppituntien järjestely ja järkevä sijoittaminen oppilaiden lukujärjestykseen ja vastuun ottaminen oppimateriaalin hankkimisesta kuuluu koulun johdolle. Nämä asiat tulisi tehdä ajoissa ennen lukukauden alkua. Sekä suomen kielen opettajan että hänen oppiaineensa ja oppilaittensa integroiminen muihin oppiaineisiin ja koulun yhteisiin päämääriin ja toimintaan on myös tapa, jolla hyvin nopeasti voidaan parantaa oppiaineen statusta. Opettajien koulutustasoa olisi nostettava. Riittävä peruste suomen kielen opettamiseen ei pitäisi olla se, että on äidinkieleltään suomenkielinen; epäpätevien opettajien määrää on vähennettävä. Olisi suotavaa, että koulut ja kouluviranomaiset pyrkisivät aivan tietoisesti vaikuttamaan suomen opettajien mahdollisuuksiin pätevyityä tehtäväänsä.

Statuksen kohentamiseen tarvitaan mielestäni myös kykyä nähdä suomi toisena kielenä osana suurempaa kokonaisuutta. Pohjois-Norjassa on norjalaisen enemmistön rinnalla kaksi vähemmistöä: saamelaiset, joilla on alkuperäiskansan asema, ja kveenit, joilla on kansallisen vähemmistön asema. Norjalaiset, saamelaiset ja kveenit ovat samoja vuosia asuneet rinta rinnan Pohjois-Norjassa, ja heidän historiansa on yhteinen. Yhdessä he ovat rakentaneet Norjaa ja yhdessä he elävät tätä päivää. Pohjois-Norjan monikulttuurisuus on asia, joka ei kuulu vain vähemmistöille, myös enemmistölle on välitettävä tietoa. Kaikkien Pohjois-Norjan asukkaiden pitäisi tietää toisistaan, ja heillä pitäisi olla ainakin vähimmäistiedot alueella asuvien kansanryhmien erikoispiirteistä ja kulttuurista. Kouluilla on tiedonvälittäjinä ensiarvoisen tärkeä tehtävä, ja niiden tulisi kaikessa suunnittelussaan, ajattelussaan ja työmuodoissaan ottaa huomioon myös vähemmistöt ja heidän näkökulmansa. Opettajien kokemukset vieraudesta ja ulkopuolisuudesta sekä tunteet oppiaineensa lapsipuolen asemasta, jotka välittyivät edellä esittämistäni vastauksista, ovat todella valitettavia, eikä niitä pitäisi esiintyä. Koulujen tulisi opettaa arvontantoa vähemmistöjä ja niiden kulttuureja kohtaan aivan samalla tavoin kuin omaa enemmistökulttuuriaankin kohtaan. Vähemmistökielillä ja -kulttuureilla pitäisi olla luonnollinen paikkansa koulumaailmassa. Jos koulut ymmärtäisivät tämän tehtävänsä tärkeyden, ne olisivat mukana kohottamassa ei vain vähemmistökielten asemaa, vaan myös koko Pohjois-Norjaa monikulttuurisena, eksoottisena ja mielenkiintoisena alueena, josta kaikki sen asukkaat voivat olla ylpeitä. Sellaisen uuden oppiaineen kuin suomi toisena kielenä integroiminen perinteisten oppiaineiden joukkoon pitäisi tästä näkökumasta olla pikemminkin innostava haaste kuin taakka.

Tällaisella positiivisella suhtautumisella on vaikutusta laajemmaltikin. Saamen kieltä puhutaan kaikkialla Pohjoiskalotilla, kveeni on läheistä sukua sekä naapurikielille suomelle että Ruotsin Tornionlaakson meänkielille. Vähemmistökielten taitajat Norjassa ovat kalottiyhteyksissä sillanrakentajia naapurimaiden keskinäiselle ymmärtämykselle ja arkiselle yhteistyölle.

4 Lopuksi

Olen edellä välittänyt joitakin äskettäin tehdyn kyselytutkimuksen tuloksia ja esittänyt ajatuksiani suomi toisena kielenä -opetuksen tilanteesta juuri tällä hetkellä. Vastausten pohjalta välittämäni kuva on ehkä liian negatiivinen, mutta ei ole epäilystäkään siitä, etteikö vastaajilla olisi ollut tärkeitä asioita sydämellään. Epäkohdille on tehtävä jotakin. Koko ajan on kuitenkin syytä pitää mielessä, että Pohjois-Norjan kouluissa on monia suomi toisena kielenä -oppiaineen opettajia, jotka suhtautuvat innokkaasti työhönsä ja paneutuvat ongelmista huolimatta sisukkaasti kielen ja kulttuurin opettamiseen. He yrittävät myös lisätä vähemmistökulttuurien arvostusta välittämällä ajanmukaista tietoa kaikille. Joissakin kouluissa onkin monikulttuurisuus teema, joka on eri yhteyksissä jatkuvasti esillä. Aktiiviset, innokkaat ja yhteistyöhaluiset opettajat ansaitsevat koulujensa tunnustuksen.

Lähteet

- Anttonen, Marjut 1999. *Etnopolitiikkaa Ruijassa. Suomalaislähtöisen väestön politisoituminen 1990-luvulla*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Berggreen, Harald & Tenfjord, Kari 1999. *Andrespråklæring*. Gyldendal: Ad Notam.
- Norman, Marjatta 2000. Suomalais-norjalaisten perheiden kaksikielisyyden historiaa Tromssassa toisen maailmansodan jälkeen. – *Nordlyd* 29, 41–65. Tromsø University Working Papers on Language & Linguistics.
- Speitz, Heike & Lindemann, Beate 2002. *"Jeg valgte tysk fordi hele familien ville det, men jeg angret"*. Status for 2. fremmedsspråk i norsk ungdomsskole. Rapport 3/2002. Notodden: Telemarksforskning.

Koodinvaihdosta Tampereen virolaisten kielenkäytössä

Kristiina Praakli

Tartu Ülikool

On code-switching among Estonians living in Tampere

Code-switching is one of the most important ways of communication for bilingual speakers. This article describes code-switching as it appears when two related languages, Estonian and Finnish, are in contact. The article is based on the author's MA Thesis, the title of which is "Estonian and Finnish in Contact. Finnish Influence on the Estonian Language in Tampere". The main purpose of the study was to describe and analyse the Estonian language spoken by Estonians living in Tampere and to find out how the Finnish language and Finnish society have influenced their language use. The article is a summary of the chapters that focus on code-switching. First, the Estonian community in Finland and specifically in Tampere is described. Second, the methods and the framework of the study are explained. In the analysis, code-switching is characterised as a phenomenon and as an instrument for creating meaning in conversation. Finally, the reasons for code-switching are examined. The article underlines the importance of the role of code-switching for bilingual speakers. Moreover, it explains why the Finnish language is fundamental for the Estonians resident in Finland.

Key words: code-switching, bilingualism, Estonians in Tampere

1 Johdanto

Artikkelissa käsitellään koodinvaihtoa Tampereen virolaisten kielenkäytössä, ja se perustuu Tarton yliopistossa tekemääni MA-työhön *Kui kontaktis on eesti ja soome keel. Soome keele mõjud Tampere eesti keeles* (Praakli 2002). Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja analysoida Tampereella asuvien virolaisten kieltä ja selvittää, miten suomen kieli ja suomalainen yhteiskunta virolaisten jokapäiväisenä toimintaympäristönä on vaikuttanut heidän viron kieleensä. Artikkelin muodostaa tiivistelmän työni koodinvaihtoa koskevista luvuista. Käsittelen aluksi virolaisten yhteisöä Suomessa ja Tampereella. Sen jälkeen kuvaan tutkimusaineistoani. Analyysiosiossa tarkastelen koodinvaihdon olemusta, koodinvaihtoa keskustelun apukeinona ja koodinvaihdon syitä. Lopuksi pohdin tulevia tutkimustarpeita.

2 Vironkielisten yhteisö Suomessa ja Tampereella

Ensimmäiset viralliset tiedot viron kieltä äidinkielenään puhuvien ihmisten määrästä Suomessa ovat peräisin vuodelta 1986. Vironkielisiä oli silloin 465. Seuraavan viiden vuoden aikana vironkielinen asukasmäärä kasvoi nopeasti, ja 1991 vuoden lopussa Suomessa asui jo 4 045 viron kieltä äidinkielenään pitävää ihmistä (Kyntäjä 1997: 63). Virolaisten suhteellinen osuus Suomeen muuttaneiden joukossa on kuitenkin vähentynyt. Esimerkiksi vuonna 1991 Suomeen muuttaneista venäjänkielisiä oli 40 % ja vironkielisiä 38 %. Vuonna 1997 vastaavat luvut olivat 68 % ja 13 % (ks. Kyntäjä & Kulu 1998: 59).

Tilastokeskuksen mukaan vuoden 2002 lopussa Suomessa asui 12 428 Viron kansalaista ja 11 932 vironkielistä (Tilastokeskus 2003: 62, 74). Rain Otsin mukaan on kuitenkin todennäköistä, että Suomessa syntynyt ja suomenkielistä koulua käyvä virolainen saattaa väestörekisterissä olla kirjoilla suomenkielisenä (Ots 2001: 3). Haastattelemini virolaisten mukaan se ei koske pelkästään kaksikielisiä virolais-suomalaisia perheitä tai yksikielisiä virolaisia perheitä, joiden lapset ovat syntyneet Suomessa. Hyvin tavallista on, että vanhemmat ovat ilmoittaneet lapsen äidinkieleksi suomen kielen myös silloin, kun lapsi on syntynyt Virossa. Sen takia on hyvin vaikeaa löytää tarkkoja tietoja vironkielisten määrästä Suomessa.

Vuoden 2002 lopussa Pirkanmaalla asui 707 Viron kansalaista ja 680 vironkielistä ihmistä (Tilastokeskus 2003: 62, 72). Tutkimukseni informanttien mukaan Tampereen kaupungissa saattaa asua noin 250–300 virolaista. Tampereen lisäksi pienehköjä virolaisten ryhmiä on myös Ylöjärvellä, Nokialla, Valkeakoskella ja Pirkkalassa.

Tampereen virolaisten asema ja kieliolot ovat ilmeisesti paremmat kuin missään muualla Suomessa. Siihen on vaikuttanut erityisesti Tampereen virolaisten yhdistys Tampere Eesti Klubi, jonka toimintaan paikallinen virolaisvähemmistö osallistuu ja joka järjestää monenlaisia harrastuksia ja tapahtumia. Vironkielinen lastenkerho Sip-sik, virolaisen kansantanssin kerho, pikkujoulut, Viron itsenäisyyspäivän ja äitienpäivän vietto, kevätjuhla ja suomenvirolaisten kesäpäivät ovat esimerkkejä yhdistyksen säännöllisestä toiminnasta. Vuodesta 1997 Tampereen Eesti Klubilla on myös ollut oma julkaisu Eesti Leht, joka on tällä hetkellä ainoa vironkielinen julkaisu Suomessa. Lehden päätoimittaja on Rain Ots.

Yhdistyksen ohella myös Tampereen kaupunki on tukenut viron kielen ylläpitämistä. Tampereen opetuspalvelukeskus järjestää vironkielisille lapsille oman äidinkielen opetusta. Opetusta annetaan kaksi tuntia viikossa, ja esimerkiksi joulukuussa 2002 siihen osallistui 8 oppilasta. Viron kielen opettaja vuonna 2003 oli Kristiina Teiss.

Vaikka Tampereen virolaisilla on moniin muihin kieliryhmiin verrattuna hyvät mahdollisuudet äidinkieltä käyttämiseen ja ylläpitämiseen, dominoi vironkielisten arkielämää kuitenkin suomen kieli. Kummallakin kielellä on oma käyttöfunktionsa: viron kieli on kotona ja virolaisten kesken käytössä oleva kieli, suomea käytetään kodin ulkopuolella. Tampereelta puuttuu vironkielinen työympäristö; vain joillakin harvoilla on vironkielisiä työtovereita. Käytännössä kuitenkin heilläkin on suomen kieli varsinainen keskustelukielenä, sillä työympäristö on suomalainen. Kouluissa kaikilla virolaisilla lapsilla on opetus- ja keskustelukielenä tietysti suomen kieli.

3 Tutkimuskohteena Tampereen virolaiset

Tutkimustani varten haastattelin kaikkiaan 19:ää pysyvästi Tampereella asuvaa virolaista. Aikuisista informanteista nuorin oli 18, vanhin 50 vuotta. Lasten ikä vaihteli 7:stä 15:een. Varsinaisessa tutkimuksessa keskityin aikuisilta informanteilta kerättyjen puhenäytteiden analysointiin. Haastatteluhetkellä informantit olivat asuneet keskimäärin 8 vuotta Tampereella ja aikoivat jäädä pysyvästi Suomeen. Suomeen tulemisen syyt olivat hyvin erilaisia: avioituminen suomalaisen kanssa, paluumuutto, työskenteleminen suomalaisessa yrityksessä ja opiskeleminen Tampereen yliopistossa. Informanttien taustatekijöitä (ikä, sukupuoli, ammatti, koulutus ym.) ei tutkimuksessa kuitenkaan käsitelty.

Tutkimuksen aineiston keräsin haastatteluin, joiden tarkoituksena oli saada kuva Tampereella puhutusta viron kielestä. Kaikki haastattelut tein Tampereen kaupungissa tammi-, helmi-, heinä- ja syyskuussa 2001. Käytin haastatteluissa 25 kysymyksestä koostuvaa lomaketta, jossa oli kaksi osaa: suomalainen yhteiskunta (virolaiset Suomessa, virolaisten suhteet suomalaisiin, yhteiskunnan suhtautuminen vähemmistöihin) ja viron kieli Suomessa (mahdollisuudet viron kielen käyttöön, viron kielen taito, suomen kielen taito, kaksikielisyys). Kaikki haastattelut tehtiin julkisissa paikoissa: kahviloissa, informanttien työpaikoilla ja Tampereen yliopistossa.

Haastattelujen aikana en kertonut informanteille tarkkaan, minkälaisesta tutkimuksesta on kysymys. He saivat tietää, että haastatteluja tehdään Tampereen virolaisia koskevaa tutkimusta varten, mutta he eivät tieneet, että tutkimuksen pääpaino on viron kielen analysoinnissa. Haastattelijan taustasta informantit tiesivät, että olen Virossa asuva virolainen, joka opiskelee Tarton yliopistossa ja kirjoittaa tutkimusta Tampereen virolaisista.

Lasten kielenkäytön nauhoitustilanne oli erilainen kuin aikuisten. Lapsia nauhoittaessani pelasin heidän kanssaan eri lautapelejä, esimerkiksi Aliasta ja Afrikan tähteä. Se auttoi lapsia puhumaan vieraan aikuisen kanssa. Informantteja haastateltiin vain kerran, ja haastattelun pituus vaihteli informanteittain, 60 minuutista 120 minuuttiin. Aineistoa kertyi yhteensä 16 nauhaa, joista tutkimukseen käytettiin 14 nauhaa (kaksi lasten kieltä käsittelevää nauhoitusta jäi käsittelemättä). Tekemieni haastattelujen lisäksi täydensin aineistoani Kristiina Teissin keräämillä puhenäytteillä ja Eesti Leht -julkaisussa esiintyneillä esimerkeillä.

4 Mitä koodinvaihto on?

Koodinvaihtoa voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta riippuen siitä, onko kyseessä kielensisäinen eli yhden kielen piirissä tapahtuva koodinvaihto toiseen kieleen (eri rekistereiden käyttö ja puhetyylin vaihtaminen samassa kielessä) tai kieltenvälinen koodinvaihto, joka tarkoittaa vaihtamista kielestä toiseen (Praakli 2002: 41). Koodinvaihto on terminä monitahoinen, sillä sitä määrittävät piirteet ovat osin päällekkäisiä muiden kielellisten ilmiöiden, kuten diglossian, lainaamisen ja tyylinvaihdon kanssa (Turunen 1997: 212, Asherin 1994: 581 mukaan). Tarkoitin koodinvaihdolla keskustelun peruskielen (tässä artikkelissa viron kieli) vaihtamista suomen kieleen yhden lauseen tai vuoron sisällä. Kyseessä on sellainen kielellinen ilmiö, jossa puhuja käyttää

kielitaidostaan ja keskustelun tavoitteista riippuen eri kieliä. John Gumperzin mukaan koodinvaihto perustuu puhujien tietoiseen tai tiedostamattomaan kielellisen aineksen prosessointiin, jossa operoi kaksi erillistä kieliopillista systeemiä (Lauttamus 1992: 8). Koodinvaihdossa tärkeätä on, että toisesta kielestä peräisin oleva leksikaalinen aines ja kieliopilliset piirteet eivät ole integroituneet puhujien äidinkieleen (Praagli 2002: 126), kuten esimerkeissä (1) ja (2).

Esimerkissä (1) informantti aloittaa lauseen viron kielellä. Lauseen lopussa tapahtuu koodinvaihto: viron kielen asemasta N7 tuottaa suomenkielisen sanan *maahanmuuttajina* (vi *immigrantidena*). Kuten koodinvaihdolle on ominaista, informantti säilyttää lauseessa suomen kielen kieliopillisen rakenteen mukaisesti monikon essiivin, eikä integroitumista keskustelun peruskieleen siis tapahdu:

- (1) N7: *Minu meelest eestlasi ei peaks pidama maahanmuuttajina.*¹
[N7: Mielestäni virolaisia ei tulisi pitää maahanmuuttajina.]

Esimerkissä (2) informantti puhuu Suomen merkkipäivistä. Hän käyttää viron sanan *urbida* sijasta suomen morfologisen rakenteen mukaisesti infinitiivin muotoa *virpoa*:

- (2) M3: *Jab, ja Soomes vappu on kibut ja kui saab virpoa.*
[M3: Kyllä, ja Suomessa vappu on hauska, ja kun saa virpoa.]

Kahta kieltä hallitseva voi puhua niin, että hän käyttää keskustelussa erikielisiä lauseita tai samassa lauseessa eri kieliä. Koodinvaihto voi rajoittua yhden sanan tai fraasin vaihtelemiseen, mutta myös kokonaiset lauseet ovat mahdollisia (Viikberg 1989: 202). Vaihto ei aina ole täydellinen ja selvärajainen, vaan eri kielet saattavat sekoittua ja kummankin kielen systeemejä sovelletaan samanaikaisesti (Turunen 1997: 213).

5 Koodinvaihdosta keskustelun apukeinona

Koodinvaihto ei tarkoita pelkästään kielellisten tarpeiden täyttämistä. Kaksikielisille se on myös hyödyllinen apukeino keskustelussa.

Timo Lauttamuksen mukaan koodinvaihdon syynä on usein puhujan puheen prosessoinnissa (suunnittelussa ja tuottamisessa) kokema vaikeus tai ongelma, joka välittyy kuulijalle useiden eri ilmiöiden välityksellä, esimerkiksi diskurssipartikkelien (gambiitit), toiston, epäröintisignaalien ja korjailun, tietyissä tapauksissa myös demonstratiivien käytön kautta (ks. myös Pyöli 1996: 298–300). Käyttämällä näitä keinoja puhuja (tiedostamattaan) ikään kuin liputtaa kuulijalle prosessointiongelmastaan ja ilmoittaa samalla koodinvaihdosta, joka auttaa sanoman välittämisessä kuulijalle (Lauttamus 1989: 178). Kaksikielinen puhuja viittaa niillä kielenkäytön vaikeuksiinsa, mutta sa-

¹ N7: N tarkoittaa naispuolista informanttia, 7 informantin numeroa; M3: M tarkoittaa miespuolista informanttia, 3 informantin numeroa. Esimerkeissä on alleviivattu tutkimuksen kohteena oleva aines. Esimerkkien jäljessä seuraavat suomennotukset pyrkivät tuomaan esille esimerkkien keskeisen sisällön, ja siksi niihin ei ole merkitty taukoja ym. Käytän litteroinneissa seuraavia merkkejä: (.) mikrotauko, 0.2 sekuntia tai vähemmän; (..) mikrotaukoa pidempi tauko; – – poisjätetty etunimi.

malla hän myös odottaa keskustelukumppanin reagoivan niihin ja auttavan häntä sanoman välittymisessä ja keskustelun jatkamisessa.

Seuraavassa käsittelen erilaisia epäröintisignaaleja, jotka esiintyvät Tampereen virolaisilta keräämässäni aineistossa. **Tauot** toimivat merkinä sananetsintäprosessista (Kuisma 2001: 30). Tampereen virolaisten tapauksessa tauko on merkki siitä, että puhuja aikoo käyttää suomen kieltä. Esimerkissä (3) puheenaiheena on haastattelijan tutkimussuunnitelma. Tauon ja diskurssipartikkelin *siuke* jälkeen M1 vaihtaa kieltä ja tuottaa suomenkielisen sanan *houkutteleva* vironkielisen vastineen sijasta:

- (3) M1: *Ma jätaksin isegi selle kaksikielisuus sõna sellepärast sisse, et vaadata, mida tema ütleb. See võib see võib talle tunduda (.) siuke houkutteleva.*
 KP: *Kaugele sa sellega jõudnud oled?*
 M1: *Ma jõudsin selle (.) pealkirjani.*
 KP: *Aga see, mis siin allpool on? Oled sa seda jõudnud lugeda?*
 M1: *Ei.*
 [M1: Ottaisin jopa sanan kaksikielisyys mukaan nähdäkseni, mitä hän sanoo. Se saattaa tuntua hänestä jotenkin houkuttelevalta.
 KP: Kuinka pitkälle olet päässyt siinä?
 M1: Otsikkoon asti.
 KP: Mutta tämä mikä on tässä alapuolella. Oletko ehtinyt lukea sitä?
 M1: En.]

Koska keskustelusta puuttuu suora avunpyyntö, informantin auttaminen riippuu ainoastaan keskustelukumppanista eli haastattelijasta: reagoiko hän suomen kielen käyttöön ja miten hän reagoi. Edellä mainitussa esimerkissä haastattelijaa ei reagoi suomen kielen käyttöön. Hän ymmärtää adjektiivin *houkutteleva* tarkoituksen viron kielessä (vi *ahvatlev*). Myöskään keskustelun kannalta adjektiivilla ei ole suurta merkitystä, eikä suomen kielen käyttö siten estä keskustelun jatkumista.

Toisto tarkoittaa puhujan tarvetta selittää samaa asiaa vielä toisella kielellä, Tampereen virolaisten tapauksessa siis suomen kielellä. Helinä Koiviston (1994: 57) mukaan toistoa käytetään joskus siksi, että kuulija paremmin ymmärtäisi – näin on silloin, kun puhuja arvelee, ettei hänen sanomaansa ole ymmärretty. Koodinvaihtotutkimuksissa toistamista pidetään haastattelusta johtuvana lisäselityksenä: informantti ei usko, että haastattelijaa ymmärtää hänen puheensa ja toistaa varmuuden vuoksi (ks. Pyöli 1996: 299–300). Magdolna Kovácsin mukaan toistoja käytetään usein sanoman selvittämiseksi, korostamiseksi tai varmistamiseksi (Kovács 2001: 118). Kaksikielinen haluaa olla varma ymmärretyksi tulemisesta, ja siksi hän toistaa vironkielisen puheen vielä suomen kielellä.

Esimerkissä (4) informantti ja haastattelijat keskustelevat Suomeen muuttamisen syistä. Virolaisten statuksesta puhuessaan N3 vaihtaa suomen kieleen: *tuli paluumuuttajana* (vi *tuli etnilise tagasirändajana*). Seuraavassa lauseessa hän toistaa termin viroksi: *see tähendab* – *ema on ingerisoomlane* (su *se tarkoittaa* – *äiti on inkerinsuomalainen*).

- (4) N3: *Sellepärast, et -- tulid enne seda. See -- tuli paluumuuttajana. See tähendab -- ema on ingerisoomlane ja siis tema tuli sellena, tähendab ema. Paluumuuttajat on meil sellise nimetuse all.*

[N3: Sen takia, että – – tulivat sitä ennen. Hän – – tuli paluumuuttajana. Se tarkoittaa – – äiti on inkerinsuomalainen ja hän siis tuli sillä statuksella, äiti siis. Meillä paluumuuttajat kuuluvat sellaiseen nimitykseen.]

Samankaltaisesta toistamisesta on kyse esimerkissä (5). Informantti tuottaa suomenkielisen sanan *kummitäti* viron *ristiema* asemasta. Hän kuitenkin toistaa sanan heti myös viron kielellä ja selittää vielä perusteellisesti sanan suomenkielistä merkitystä:

- (5) N3: *Ja siis – – ja siis – – oli sita seda meelt, et kohe, et jaa, et see on mu kummitäti. Tutvustas kohe, et see on mu kummitäti. See on see ristiema. Ma ei ole tegelikult.*
KP: *Ahah.*

N3: *Aga nad on nagu võtnud, et see tähendab peaaegu samahästi kui sugulast või kui kõige paremat sugulast. Kummi ristiema peetakse siin küllaltki nob niisuguseks.*

[N3: Ja siis – – oli sitä mieltä, että heti, että hän on minun kummitätini. Esitteli heti, että hän on minun kummitätini. Se on se kummitäti. Minä en oikeastaan ole.
KP: Ahah.

N3: Mutta he ovat niin kuin ymmärtäneet, että se tarkoittaa melkein kuin sukulais-ta tai parasta sukulaista. Kummitätiä pidetään täällä melkein sellaisena.]

Korjauksiin olen laskenut sellaiset tapaukset, joissa informantti ymmärtää tehneensä virheen ja korjaa sen oma-aloitteisesti. Esimerkissä (6) kyseessä on juuri sentyyppinen korjaaminen. Informantti N5 kertoo haastattelijalle matkasta Tallinnaan. Hän aloittaa lauseen viron kielellä, ja keskellä lausetta tapahtuu koodinvaihto, johon N5 itse välittömästi reagoi. Suomenkielinen sana *kesäteatteri* jää kesken (*kesäteatr-*), ja informantti vaihtaa taas viron kieleen: *suveteatteris*. Sitten hän huomaa kuitenkin tekemänsä virheen: hän on liittänyt suomen nominivartaloon *teatteri* viron inessiivin päätteen *-s*. Samalla hän todistaa haastattelijalle, että on tehnyt virheen sanan käytössä: *nüüd on valesti* (su *nyt meni väärin*). *Nüüd on valesti* voidaan tulkita myös informantin avunpyynnöksi, mutta haastattelija ei siihen reagoi, koska N5 löytää itse oikean sanan.

- (6) N5: *Käisime nigu kultuurireisil Eestis, meremuuseumid ja Kadrioru lossid ja käisime kesäteatr- suveteatteris suveteatris, nüüd on valesti, vaatamas seda Musketäre.*
[N5: Kävimme kulttuurimatalla Virossa, merimuseot ja Kadriorgin linnat ja kävimme kesäteatterissa, nyt meni väärin, katsomassa sitä Muskettisotilaita.]

Kaksikielinen henkilö ei usein ole varma, millä kielellä hänen pitäisi jatkaa keskustelua. Hän voi myös **vaihtaa kieltä keskellä sanaa tai lausetta**, ilmaiseamalla siten keskustelukumppanille, että hänellä on vaikeuksia pysyä peruskielessä (Praakli 2002: 66). Esimerkissä (7) informantti vaihtaa kieltä keskellä lausetta, käyttämällä viron sanan *külmkapp* sijasta sen suomenkielistä vastinetta *jääkaappi*. Suomenkielinen sana kuitenkin jää kesken (*jääkaa-*), informantti vaihtaa takaisin viron kieleen ja lopettaa lauseen äidinkielellään. Haastattelija ei auta informanttia kielenvalinnassa, koska M5 on itse tehnyt oikean korjauksen.

- (7) M5: *Ja selles jääkaa- külmkapis on selline asi.*
KP: *Mhmb.*
[M5: Ja tässä jääkaapissa on sellainen juttu.
KP: Mhmh.]

Kommenteilla tarkoitan kaksikielisen puhujan ilmauksia siitä, että hän ei tunne vironkielistä vastinetta. Sellainen tunnus on voidaan tulkita puhujan avunpyynnöksi, jonka kanssa hän kääntyy keskustelukumppaninsa puoleen saadakseen apua vironkielisen vastineen löytämisessä. Kommentteihin olen lukenut informanttien kysymykset sanojen tarkoituksista ja käytöstä viron kielessä. Usein informantti sanoo haastattelijalle suoraan, että hän ei tiedä suomenkielisen sanan merkitystä viron kielessä:

- (8) N5: *Ma olen käinud lasteaias tööl ja ja nüüdki olen (.) noh olen töö- (.) ma ei tea, kuidas seda (.)* *työkokeilu eesti keeles on, töö-, see ei ole tööharjutamine, vaid kaks kuud.*

KP: *Katseaeg.*

N5: *Katseaeg, just katseaeg.*

[N5: Minä olen käynyt töissä päiväkodissa ja nytkin olen työ-, en tiedä, mitä työkokeilu on viroksi, työ-, se ei ole työharjoittelu, vaan kaksi kuukautta.

KP: *Koeaika.*

N5: *Koeaika, just koeaika.]*

Tässä esimerkissä ongelmana on termi *työkokeilu*, jonka vastinetta N5 ei tunne viron kielessä. Informantti sanoo, että hän ei osaa sanoa viroksi: *ma ei tea kuidas seda nüüd eesti keeles on* (su *en tiedä mitä se nyt on viroksi*). Hän vaihtaa suomen kieleen (*työkokeilu*) ja yrittää selittää sanan merkityksen kuvailemalla termin sisällön haastattelijalle: *see ei ole tööharjutamine, vaid kaks kuud* (su *se ei ole työharjoittelu, vaan kaksi kuukautta*). Haastattelija reagoi avunpyyntöön ja sanoo vironkielisen sanan. Tässä kohdassa haastattelija tekee kuitenkin virheen sanomalla informantille sanan vastineeksi *katseaeg* (su *koeaika*). Viron kielestä puuttuu sanan *työkokeilu* vastine, ja sellainen työelämään liittyvä mahdollisuus puuttuu virolaisesta yhteiskunnasta kokonaan.

Seuraavassa esimerkkilauseessa vaikeuksia aiheuttaa termi *kauppaoppilaitos*. Informantti sanoo, että hän ei osaa sanoa sitä viroksi, *ma ei oskagi isegi eesti keeles seda öelda* (su *mä en osaa edes sanoa sitä viroksi*), ja vaihtaa suomen kieleen: *see on kauppaoppilaitos* (vi *kaubanduskool*) ja *ma õpin liiketaloutta* (vi *kaubandus*).

- (9) N7: *Aga ma mul algab kool kolmeteist neljateistkümnendal või oli kolmeteist või neliteist august juba, et siis ma lähen õppima sellist (.)* *ma ei oskagi isegi eesti keeles seda öelda, see on kauppaoppilaitos ja ma õpin liiketaloutta.*

[N7: Mutta minä minulla alkaa koulu kolmastoista neljästoista tai oliko jo kolmastoista tai neljästoista elokuuta, että siis menen opiskelemaan sellaista en osaa edes sanoa sitä viroksi, se on kauppaoppilaitos ja opiskelen liiketaloutta.]

6 Koodinvaihtamisen syyt

Seuraavaksi kuvailen koodinvaihdon syitä Tampereen virolaisten kielenkäytössä. Syyt ovat hyvin henkilökohtaisia, ja ne liittyvät usein henkilön viron kielen taitoon, keskustelukumppaniin, keskustelun aiheeseen ja keskustelutilanteeseen. Suomen kielen käytön kautta korostetaan myös virolaista identiteettiä ja suomen kielen taitoa.

Koodinvaihdon syyt ovat tiukasti sidoksissa **keskustelun aiheeseen ja sanastoon**. Yleisin syy koodinvaihtoon Tampereen virolaisten keskuudessa on se, että informantit joko eivät tunne suomenkielisten sanojen vastineita viroksi tai eivät muista niitä. Tämän vuoksi puutteet äidinkielessä korvataan suomen kielellä. Tampereen virolaisten

kielenkäytössä eniten ”suomalaistuneita” ovat sosiaaliseen elämään ja yhteiskuntaan liittyvät sanat.

- (10) N5: *Agä kui on midagi sellist, et ma räägin mingit tähtsat asja kellegile ja siis ma jään mõtlema, et appi, mis see sõna oli, mis see sõna oli* [viron kielessä] *ja ma tean seda soome keeles, aga siis ma mõtlen, mis asi on eesti keeles ja mul ei tule see pähe ja siis ma pean ütlema selle soome keelde ära. Et et et ma olen ise ka kohanud mitu korda niimoodi, et ma ei mäleta seda eestikeelset sõna, ma lihtsalt ei mäleta.*
 [N5: Mutta kun on jotain sellaista, että kerron jotain tärkeätä jollekulle, niin silloin jään miettimään, että apua, mikä se sana oli, mikä se sana oli, ja minä osaan sen suomeksi, mutta sitten mietin, mikä se on viroksi, ja en muista sitä ja sen takia minun täytyy sanoa se suomeksi. Että olen myös itse kokenut monta kertaa, etten muista sitä vironkielistä sanaa, minä yksinkertaisesti en muista.]

Usein keskusteluun tarvittava sana tai ilmiö puuttuu kokonaan viron kielestä. Viron kielen on myös tullut paljon uusia sanoja, joita informantit eivät tunne.

- (11) N3: *Tulevad uued sõnad ja seda me ei oska jälle nagu öelda eesti keeles. Teame, kuidas soome keeles on ja isegi kui näiteks eestlased ütlevad räägivad näiteks, siis nagu tead ära, mis asi see on, aga see ei jää meelde. See on see on nii kummaline, need uued sõnad just on kõik on õudsalt rasked. Tähendab, niisugused võõrad meile veel.*
 [N3: Uusia sanoja tulee, ja niitä me taas emme osaa käyttää viroksi. Tiedämme, mitä ne tarkoittavat suomeksi ja vaikka kun esimerkiksi virolaiset itse puhuvat, niin ymmärret kyllä, että mikä se on, muttei se jää mieleen. Se on niin outoa, juuri ne uudet sanat ovat kaikki hyvin vaikeita. Tarkoitan, että vielä vieraat meille.]

Koodinvaihdossa tärkeä rooli myös on sillä, että Tampereen virolaiset käyttävät suomen kieltä jokapäiväisessä toimintaympäristössä viron kieltä enemmän. Sen takia viron kieli usein vaihtuu automaattisesti suomen kieleksi. Pysyvästi suomenkielisessä ympäristössä elettäessä ensin tulevat mieleen suomenkieliset sanat, eivätkä kaksikieliset ryhdy miettimään niiden vironkielisiä vastineita:

- (12) N5: *Mina küll ütlen, et tsau, käisin töövoimatoimistos. Mina ütlen nii. Ma ei tea, ma ei hakka mõtlema, et kuidas ma ütlen töövoimatoimisto eesti keeles. See tuleb nagu nii automaatselt, nagu KELA-gi.*
 [N5: Minä kyllä sanon, että moi, että kävin työvoimatoimistossa. Minä sanon niin. En minä tiedä, en ala miettiä, miten minä sanon työvoimatoimisto viroksi. Se tulee niin automaattisesti, kuten Kelakin.]
- (13) N3: *Kui on kõik ümber soomlased, kuule, see asi on täpselt niimoodi, et sa hakkad ise ka räägid ainult soome keelt.*
 [N3: Kun kaikki ympärillä ovat suomalaisia, kuule se on just niin, että alat itsekin puhua pelkästään suomen kieltä.]

Koodinvaihto on sidoksissa keskustelun osallistujan tai **keskustelukumppaniin** (Holmes 1992: 41). Jopa sellainen kaksikielinen henkilö, joka hallitsee äidinkieltään yksikielisen tavoin siitä huolimatta, että on asunut ulkomailla enemmän kuin kymmenen vuotta, voi tuntea itsensä epävarmaksi keskustelukumppaninsa kanssa. Monien Tampereen virolaisten mukaan koodinvaihto tarkoittaa merkkiä kielitaidon heikenty-

misestä tai jopa katoamisesta, jota hävetään. Näin on erityisesti silloin, kun puhutaan yksikielisen henkilön kanssa.

- (14) N3: *See on just täpselt niimoodi et. Ma räägin sinuga, ma üritan rohkem eesti keeles rääkida, aga kui me omavahel räägime, siis tihtipeale me kasutame palju rohkem soomekeelseid sõnu.*

[N3: Se on juuri niin että. Puhun sinun kanssasi, minä yritän enemmän puhua viro-
n kieltä, mutta kun me puhumme keskenämme, niin me usein käytämme paljon
enemmän suomenkielisiä sanoja.]

Koodinvaihto riippuu usein **tilanteesta**. Kaksikielinen saattaa puhua yhtä kieltä yhdessä, toista kieltä toisessa tilanteessa. Puhuja vaihtaa koodia sen mukaan, miten hän määrittelee tilanteen: formaalisesta ei-formaaliseen, virallisesta epäviralliseen (ks. Wardhaugh 1998: 103). Monia Tampereella tehtyjä haastatteluja voidaan pitää virallisina, koska ensimmäisissä tapaamisissa tuli ehkä liikaa puhuttua sekä haastattelujen tarkoituksesta että haastattelijan taustasta. On hyvinkin mahdollista, että virallisuusaste on vaikuttanut haastattelun kulkuun ja myös informanttien kielenkäyttöön.

- (15) N7: *Ma ei oska seda [kauppaoppilaitos] eesti keeles. Ma võiks hakata mõtlema, ma võin isegi lõppude lõpuks seda, ma tean küll, mis see on eesti keeles, aga ma ei julge minna proovima. Kui mul on sina ees ja sina oled, oskad nii palju paremini eesti keelt kui mina, ma ei julge suud lahti teha.*

[N7: Minä en osaa sitä viroksi. Voisin alkaa miettiä, voisin loppujen lopuksi sitä, kyllä minä tiedän, mikä se on viroksi, mutta minä en uskalla kokeilla. Jos sinä olet edessäni ja sinä olet, osaat paljon paremmin viroa kuin minä, minä en uskalla avata suutani.]

Kaksikielinen puhuja saattaa vaihtaa toiseen kieleen myös merkiksi johonkin **ryhmään kuulumisesta**. Jopa puhuja, joka ei osaa toista kieltä hyvin, voi käyttää tässä tarkoituksessa toisen kielen fraaseja ja sanoja (Holmes 1992: 41). Monet Tampereen virolaiset perustelevat vaihtamista suomen kieleen sillä, että he haluavat korostaa virolaista syntyperäänsä ja identiteettiään:

- (16) N6: *Mina kasutan julgelt [suomen kieltä]. Ma tabangi rääkida aktsendiga, las nad saavad siis kohe aru, et ma pole soomlane.*

[N6: Minä käytän rohkeasti. Minä haluankin puhua aksentilla, tajutkoot siis heti, etten ole suomalainen.]

Koodinvaihdossa tärkeä rooli on myös **emotionaalisilla syillä**. Väsymyksen, kiihtymyksen, vihan, uhman tai mukavuudenhalun vuoksi kaksikielinen henkilö käyttää ensimmäisenä mieleen tulevia sanoja, vaivautumatta ajattelemaan sanojen vastineita toisella kielellä. Tavallisesti hän kuitenkin tuntee alkuperäisen sanan ja saattaa käyttää sitä myöhemmässä keskustelussa (Grosjean 1982: 151).

- (17) N6: *Kui pojaga riidlen, siis riidlen soome keeles.*

[N6: Kun riitelen poikani kanssa, niin riitelen suomeksi.]

- (18) N9: *Vanem poeg, kui ta tabab olla hea laps, siis ta räägib eesti keelt minuga. Kui ta jonnib, siis ta räägib soome keelt.*

[N9: Vanhempi poika, kun hän haluaa olla hyvä lapsi, niin hän puhuu viroa kansani. Kun hän kiukuttelee, niin hän puhuu suomea.]

Tutkimuksessani olen nimittänyt koodinvaihdon syyksi vielä informanttien toivetta integroitua suomalaiseen yhteiskuntaan sekä olla samanvertaisia suomalaisten kanssa. Näiden periaatteiden mukaan tapahtuvasta koodinvaihdosta on kuitenkin vain vähän esimerkkejä. Koodinvaihdon syistä viimeisellä sijalla on suomen kielen taidon korostaminen. Suomen kieli on jokapäiväinen keskustelu-, asiointi- ja työkieli, jonka hallinta on itsestään selvää ja välttämätöntä. Suomen kielen taidon demonstratiivinen korostaminen ilmenee ennen kaikkea silloin, kun keskustelukumppani ei hallitse suomen kieltä.

7 Pohdinta

Koodinvaihto on kaksikielisten kielenkäytön heijastajana hyvin monitahoinen ilmiö, ja sitä on mahdollista tutkia eri näkökulmista, esimerkiksi sosiaalisena, pragmaattisena tai lingvistisenä ilmiönä. Koodinvaihdolla on oleellinen rooli kaksikielisen henkilön kielenkäytössä, ja se on sidoksissa sekä lingvistisiin että psykologisiin ja sosiaalisiin tekijöihin. Tampereen virolaisten tapauksessa koodinvaihtoon liittyvät haastateltavien viron ja suomen kielen taito, suomalaisen yhteiskunnan vastaanotto ja suhtautuminen vähemmistöihin, yksilön henkilökohtaiset kokemukset suomalaisesta yhteiskunnasta, identiteettikysymykset jne.

Suomen ja viron kontakteja koskevista tutkimuksista koodinvaihtoa on tähän mennessä tarkasteltu suhteellisen vähän, erityisesti Virossa. Tähänastisissa suomea ja viroa koskevista tutkimuksista kirjoittajat ovat keskittyneet koodinvaihdon pragmaattiseen kuvaukseen. Koodinvaihto tarjoaa kielentutkijoille monia mahdollisuuksia tämän hyvin kiinnostavan ilmiön tutkimiseen. Tulevaisuuden tutkimustarpeita silmällä pitäen olisi oleellista tarkastella koodinvaihtoa myös lingvistisenä ilmiönä.

Jatkan Tampereen virolaisten kielenkäytön tutkimista väitöskirjatutkimuksessani (Tarton yliopisto, viron kielen laitos), jossa aion tarkastella Tampereen virolaisten kielenkäytön lisäksi tarkemmin myös kielenkäyttöön vaikuttavia tekijöitä. Tutkimukseni työnimenä on *Kaksi kieltä, yksi yhteiskunta: sosiolingvistinen tutkimus viron kielestä Tampereella*. Tavoitteenani on analysoida Tampereen virolaisten kielenkäyttöä selvittääkseni, miten suomen kieli ja suomalainen yhteiskunta on vaikuttanut jokapäiväisenä toimintaympäristönä heidän viron kieleensä. Tarkoituksena on käsitellä seuraavia ongelmia:

- viron kielen käyttömahdollisuudet, viron kielen asema ja kielellinen tilanne Tampereella
- suomen kielen vaikutus viron kieleen ja muutokset viron kielessä
- sosiaalisten tekijöiden rooli kielenkäytössä ja kielivalinnoissa.

Lähteet

- Asher, R. E. (toim.) 1994. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Volume 2. Oxford: Pergamon Press.
- Grosjean, François 1982. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Holmes, Janet 1992. *An Introduction to Sociolinguistics*. London: Longman.
- Koivisto, Helinä 1994. *Ulkomaalaissuomen syntaksia*. Folia Fennistica & Linguistica. Tampereen yliopiston suomen kielen ja yleisen kielitieteen laitoksen julkaisuja 17. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Kovács, Magdolna 2001. *Code-Switching and Language Shift in Australian Finnish in Comparison with Australian Hungarian*. Åbo: Åbo Akademi University Press.
- Kuisma, Karoliina 2001. Alkeisoppijan kommunikaatiostrategiat puheessa ja kirjoitelmissa: kielelliset ongelmatilanteet ja niistä selviytyminen. – Taija Nieminen (toim.) *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen*, 11–75. Kakkoskieli 3. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Kyntäjä, Eve 1997. Eestlased Soomes – akulturatsioonipsühholoogia ja etniline identiteet. – Hill Kulu & Katsin Metsis & Tiit Tammaru (toim.) *Eestlane olla...: Eesti keele ja kultuuri perspektiivid*, 60–70. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Kyntäjä, Eve & Kulu, Hill 1998. *Muuttonäkymät Venäjältä ja Baltian maista Suomeen*. Siirtolaisuustutkimuksia A 20. Turku: Siirtolaisuusinstituutti.
- Lauttamus, Timo 1989. Havaintoja koodinvaihdosta ja lainoista amerikansuomalaisten englannin kielessä. – Heikki Nyyssönen & Olli Kuure (toim.) *XV Kielitieteen päivät Oulussa 13.–14.5.1988*, 173–185. Acta Universitatis Ouluensis. Series B, Humaniora; 14. Oulu: Oulun yliopisto.
- 1990. *Code-switching and Borrowing in the English of Finnish Americans in an Interview Setting*. Kielitieteellisiä tutkimuksia 20. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- 1992. Lainaaminen ja koodinvaihto: havaintoja amerikansuomalaisten kielistä. – *Virittäjä* 1/1992, 3–15.
- Ots, Rain 2001. Kes peaks määratlema Soome eestlasi? – *Eesti Leht* 1/2001, 3.
- Praakli, Kristiina 2002. *Kui kontaktis on eesti ja soome keel. Soome keele mõjud Tampere eesti keeles*. Magistritöö. Tartu Ülikooli eesti keele õppetool.
- Pyöli, Raija 1996. *Venäläistyvä aunuksenkarjala. Kielenulkoiset ja -sisäiset indikaattorit kielenvaihtotilanteessa*. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja nro 18. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Tilastokeskus 2003. *Väestörakenne 2002*. Väestö 2003: 5. Helsinki: Tilastokeskus.
- Turunen, Mikko 1997. Nykyvatjan koodinvaihdosta. – *Virittäjä* 2/1997, 208–229.
- Viikberg, Jüri 1989. Koodivaihdetus ja Siberi eestlased. Lähtekohti. – *Keel ja Kirjandus* 4/1989, 202–205.
- Wardhaugh, Ronald 1998. *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishers.

Inarinsaamelainen menestystarina: kielipesästä kaksikielisyyteen

Annika Pasanen

Helsingin yliopisto

The success story of Inari Sami: from language nest to bilingualism

In this article, I present recent developments in the situation of Inari Sami, one of the three Sami languages spoken in Finland. There are approximately 300–400 speakers of this language, mainly elderly or middle-aged. Still in the 1990s, Inari Sami was seriously endangered. Since 1997, however, the status of the language has radically changed because of a new method of revitalisation. This method is called the “language nest”.

The language nest is a kindergarten for preschool-aged children who have little or no language proficiency in the minority language. Daily communication in language nests occurs only in the minority language, from a child’s first day and in all situations. Children begin to understand the language quickly, and—in an ideal case—also begin to use it actively. The language nest thus resembles early language immersion.

Language nests have also been founded in Uhtua, in the republic of Karelia in Russia, where the Karelian language is seriously endangered presently. The method has also been successful there, but not to the same extent as in Inari, where the children can receive all their education in Inari Sami. Currently, there is no continuum from the language nest to school in Uhtua, mainly because of negative attitudes towards minority-language education.

Key words: Inari Sami, minority language, language nest, revitalisation

1 Taustaa

Alkuperäiskansojen ja vähemmistöjen oikeudet ovat alkaneet nousta yleiseen tietoisuuteen ja hyväksyntään Suomessa. Vähemmistöt halutaan kuitenkin usein nähdä homogeenisenä massana, jonka jäsenillä on sama kieli, kulttuuri ja identiteetti. Tämä pätee myös suomalaisten käsityksiin saamelaisista. Edelleenkin oikea saamelainen paimentaa porolaumaa, joikaa ja kulkee liehuvahelmaisessa verkapuvussa. Monien saamelaisryhmien kulttuuriin ei kuulu mikään näistä elementeistä. Vähemmistöjen vähemmistöillä on omat kulttuuripiirteensä ja määritelmänsä. Inarinsaamelaiset ovat kuvailleet itseään esimerkiksi näin:

Tot lii anaräs, kote koškepuško kiško.

’Se on inarinsaamelainen, joka kuivahaukea repii.’

Kalastus on perinteisesti ollut yksi keskeisimmistä inarinsaamelaisuuden tunnusmerkeistä. Sitäkin tärkeämpi on oma kieli. Matti Morottaja kirjoittaa *Anaräs*-lehdessä vuonna 1991:

Jis ládläs tuájoo säämi malij mielđ, lii-uv tot vala säämityeji? Nabai jis sämmiläs ráhtá bumeraaŋi já álǵá toin riävskáid palákkistálláđ, te lii-uv tot säämi kulttuur? Kii tiätá! Tom mun kuittáđ tiädám, et sámi kiela lii säämi kulttuur.

’Jos lantalainen tekee käsitöitä saamelaismallien mukaan, onko se vielä saamenkäsi-työtä? Entäs jos saamelainen tekee bumerangin ja alkaa heitellä sillä riekkoja, niin onko se saamelaiskulttuuria? Kuka tietää! Sen minä kuitenkin tiedän, että saamen kieli on saamelaiskulttuuria.’

Vähemmistöjen vähemmistöjen ja muiden pienten kieliryhmien oikeutta juuri omaan kielimuotoon ei usein ymmärretä. Suomessa saamen kielen tukeminen tarkoitti pitkään pelkästään pohjoissaamen kielen tukemista, ja sen kuviteltiin riittävän. Vielä viime vuosina jotkut suomalaiset ja pohjoissaamelaiset ovat rationaalsiin ja taloudellisiin seikkoihin vedoten esittäneet, että inarinsaamelaisten pitäisi omaksua oman kielensä tilalle suurempi ja elinvoimaisempi pohjoissaame, jonka kehittämiseen on jo panostettu paljon.

Inarinsaamelaisten lisäksi tällainen osa on ollut monilla muillakin maailman pienten vähemmistökielten puhujilla. Esimerkiksi karjalaisille on koko 1900-luvun ajan tyrkytetty suomen kirjakieltä, koska se on lähellä heidän puhekieltään – samoin Norjan kveeneille ja Tornionjokilaakson meänkielisille. Vaikka kyseessä ovat suomelle läheiset kielimuodot, ei ole ehdottoman selvää, että suomen kielen omaksuminen sivistyskieleksi kävisi helposti ja tukisi vähemmistöidentiteettiä ja omakielisen kulttuurin kehitystä. Mm. kveenin ja meänkielen revitalisaatiota tutkinut Leena Huss on tullut siihen tulokseen, että suomen kielen opettaminen omien paikalliskielten kustannuksella on ongelmallinen ratkaisu. Usein käy niin, että vähemmistö hylkää sekä suomen kielen, joka koetaan liian vieraaksi, että oman kielimuotonsa. (Huss 1999: 26, 190.) Onhan suuremman prestiisikielen valinta vaikkapa koulun opetuskieleksi selvä viesti oman kielimuodon arvottomuudesta.

Inarinsaamelaisten historia on ollut uusiin oloihin, vallanpitäjiin ja naapureihin sopeutumista, mullistuksista selviämistä, vähemmistön vähemmistön historiaa. Enemmistönä ovat olleet sekä suomalaiset että pohjoissaamelaiset, joten sulautuminen on uhannut kahdelta puolelta. (Ks. tarkemmin Olthuis 2000 ja 2003.) Tätä historiaa tarkastellessa tulee väistämättä mieleen, että inarinsaamelaiset ovat varsin sitkeä kansa. Kaikista paineista ja muutoksista huolimatta se on kyennyt säilyttämään oman kielensä ja identiteettinsä. Samasta perikiantamattomuudesta kertoo myös viime vuosien hanke, jonka tuloksena inarinsaamen kieli on noussut keski-ikäisten ja vanhusten kielestä nuorimman polven käyttökieleksi.

2 Kielipesätoiminnan juuret

Seuraavat tiedot inarinsaamelaisten kielipesätoiminnasta perustuvat pro gradu -tutkimukseeni, jossa tarkastelin vienankarjalaisten ja inarinsaamelaisten kielipesätoimintaa (Pasanen 2003). Tutkimusta varten haastattelin vuosina 2001–2002 seuraavia inarinsaamelaisia: opettaja Matti Morottajaa, opettaja Petra Kuvvaa ja kielipesän opettajaa Ritva Kangasniemeä. Osa tiedoista on peräisin *Anaråškielâ servin* eli Inarinsaamen kielen seuran *Anaråš*-lehdessä vuosina 1994–1998 julkaistuista kielipesää koskevista artikkeleista ja seuran kokouspöytäkirjoista.

Vuonna 1997 inarinsaamen kielen tilanne näytti synkältä. Kieltä puhui 300–400 ihmistä, joista suurin osa oli jo ylittänyt keski-ikä. Alle 30-vuotiaita äidinkieliä puhujia oli neljä, kaikki kouluikäisiä Anaråškielâ servin aktiivien lapsia; yhtään alle kouluikäistä puhujaa ei ollut. Inarinsaamea opiskeltiin muutamassa Inarin kunnan koulussa vieraina kielenä tai äidinkielenä, mutta muita aineita ei opetettu inarinsaameksi. Opettaja Matti Morottaja ja muut inarinsaamelaisaktivistit tajusivat, että eletään kriittisiä aikoja. He alkoivat etsiä keinoja, joilla kielenvaihto saataisiin pysäytettyä ja inarinsaame saisi nuorempia puhujia. Ratkaisu löytyi maapallon toiselta puolelta, Uuden Seelannin maorikansan parista.

Maorit olivat käytännöllisesti katsoen pelastaneet erittäin uhanalaiseksi käyneen kielensä 1980-luvun alussa alkaneen kielipesätoiminnan avulla. Kielipesän (maoriksi *kohanga reo* 'kielen pesä') idea oli yksinkertainen. Nuoret aikuiset, jotka eivät itse osanneet maoria ainakaan kovin hyvin, toivat alle kouluikäiset lapsensa vanhempien maorinaisten luo päivähoitoon, jossa lapsille puhuttiin ensimmäisestä päivästä alkaen pelkästään maoria. Usein lasten vanhemmatkin viettivät aikaa kielipesissä oppien kieltä. Koska kielipesässä kieli yhdistyy saumattomasti konkreettiseen toimintaan ja koska pikkulasten kielellinen kapasiteetti on erittäin suuri, lapset oppivat maoria nopeasti. Kun kielipesälapset alkoivat tulla kouluikänsä, heidän vanhempansa vaativat, että myös kouluopetusta järjestettäisiin maoriksi. Niinpä eri puolille maorialuetta perustettiin maorinkielisiä luokkia ja kokonaisia kouluja. Kielen tila on parissakymmenessä vuodessa kohentunut merkittävästi. Maorien parista kielipesätoiminta on levinnyt monien muidenkin maailman alkuperäiskansojen ja kielivähemmistöjen pariin, kuten Havaijille ja Saamenmaalle. (Kattava esitys aiheesta on esim. King 2001.)

3 Kielipesätoiminta alkaa

Syksyllä 1997 avattiin kaksi inarinsaamenkielistä kielipesää, yksi Inariin ja yksi Ivaloon; lisäksi Sevettijärvelle avattiin kolttasaamenkielinen kielipesä. Oma tutkimukseni koskee näistä ensimmäistä, jonka perusti Anaråškielâ servi. Nykyisin Inarin kielipesä on Inarin kunnan hallinnassa. Ivalon ja Sevettijärven kielipesät on tätä nykyä lakkautettu.

Inarin kielipesään (inarinsaameksi *Anaråš kielâpiervâl*) otettiin kahdeksan lasta. Edellytyksenä oli, että lapsen piti olla vähintään kolmevuotias ja hänellä tuli olla inarinsaamelaisia sukujuuria. Myöhemmin vaatimuksista on jonkin verran joustettu. Tarkoitus oli yhtä selvä kuin maoreilla: pelastaa kieli siirtämällä se osalle nuorinta sukupolvea. Useimmat lapset eivät osanneet sanaakaan inarinsaamea pesään tullessaan. Tilanne oli siis kääntynyt päinvastaiseksi kuin 1940-luvulla, jolloin joidenkin lasten isovanhemmat

joutuivat ummikkoina suomenkieliseen kouluun. Alusta asti selkeä periaate oli, että lapsille ei sanottu sanaakaan suomeksi. Jos opettajat olisivat alkaneet kääntää tai puhua kahdella kielellä, lasten inarinsaamen kehitys olisi häiriintynyt. Tiukan paikan tullen esimerkiksi toisia häiritsevä lapsi saatettiin viedä toimistohuoneeseen ja pistää hänet kuriin suomen kielellä, mutta oli tärkeää, etteivät muut lapset kuulleet sitä. Suomenkielisten vanhempien kanssa opettajat käyttivät suomen kieltä myös lasten kuullen. Lasten tuli ainoastaan ymmärtää, että heille opettajat eivät puhu suomea. Tämän periaatteen noudattamisella on uskoakseni merkittävä rooli minkä tahansa kielipesän toiminnan onnistumisessa.

Toinen tärkeä periaate oli lapsen oikeanlainen kannustaminen inarinsaamen käyttämiseen. Kun kysymys on pienimmillään kolmevuotiaista lapsista, turvallisen ja kannustavan ilmapiirin luominen vaikuttaa ratkaisevasti kielenoppimistulokseen. Inarin kielipesässä ilmapiirin luomisessa onnistuttiin. Muutaman kuukauden kuluessa lapset oppivat ymmärtämään inarinsaamea, mutta alussa he puhuivat opettajille vain suomea. Vähitellen inarinsaame alkoi päästä myös lasten puheeseen. Ensin he alkoivat käyttää inarinsaamen sanoja suomen kielen seassa ja lyhyitä fraaseja, sitten kokonaisia spontaaneja lauseita. Tässä vaiheessa ilmeni suuriakin eroja lasten välillä. Toiset alkoivat puhua inarinsaamea innokkaasti, toiset ujostelivat tai muuten vain välttelivät kielen tuottamista. Eroja oli myös siinä, kuinka paljon suomen ja inarinsaamen koodit yhdistyivät lasten puheessa. Toiset pitivät kielet alusta asti melko selvästi erillään, toiset käyttivät sujuvasti kahta kieltä sekaisin.

- (1) *Välillä mun lam sämmiläs ko mun **pubun** sämikielä.*
'Välillä minä olen saamelainen kun minä puhun saamen kieltä.'
- (2) ***Dinosaurukseh** láá **kuollum** **sukupuuttoon**.*
'Dinosaurukset ovat kuolleet sukupuuttoon.'
- (3) ***Ko jäät sulaa ja puátá ruoho maasta te talle lii muu šoddâmpäivi.***
'Kun jäät sulavat ja tulee ruoho maasta niin silloin on minun syntymäpäiväni.'

Lasten yleiseksi kielenvalinnaksi muodostui se, että he puhuivat keskenään suomea, mutta opettajille ja osittain myös opettajan läsnä ollessa inarinsaamea. Lapsen toisena tai kolmantena kielipesävuotena opettajat saattoivat jo kehottaa lasta käyttämään inarinsaamea. Useimpia lapsia ei kuitenkaan tarvinnut painostaa, vaan ennemmin tai myöhemmin he alkoivat spontaanisti puhua opettajille inarinsaamea.

4 Kielipesästä kouluun

Kielipesähankkeen tavoitteena oli alusta asti ollut, että lasten kielenoppiminen jatkuisi koulussa. Ensimmäisinä parina vuotena kielipesästä lähtevät lapset alkoivat opiskella inarinsaamea koulussa äidinkielenään, lisäksi monet kävivät iltpäivisin kielipesässä. Vuonna 2001 alkuperäinen suunnitelma toteutui. Lapsista muodostettiin kaksi yhdysluokkaa, joissa paria ainetta lukuun ottamatta kaikki opetus tapahtuu inarinsaameksi. Inarinsaamenkielistä oppimateriaalia ei juurikaan ole, joten useimmilla tunneilla käytetään suomenkielisiä kirjoja. Tällöin kirjan tekstit luetaan suomeksi, mutta puhekiele-

nä on koko ajan inarinsaame. Tämä ei ole opettajien mukaan mitenkään mahdotonta, mutta mieluummin käytettäisiin tietenkin inarinsaamenkielistä materiaalia, ja sitä ollaan parhaillaan laatimassa moneen oppiaineeseen. Koululaisten inarinsaame kehittyi jatkuvasti, ja suomen ja inarinsaamen koodit alkavat jo pysyä hyvin erillään. Koulussa saamea ovat alkaneet käyttää aktiivisesti nekin, jotka vielä kielipesässä puhuivat itse mieluiten suomea. Tavoitteena on jatkaa opetusta inarinsaameksi mahdollisimman pitkälle ja ottaa edelleen kaikki kielipesästä tulevat koululaiset inarinsaamen luokille. Vanhemmat ovat suhtautuneet opetusjärjestelyihin erittäin positiivisesti. Kukaan ei tunnu pelkäävän, että lasten suomen kielen kehitys jäisi jälkeen suomenkielisiin lapsiin verrattuna. Opettajien arvion mukaan lapset ovat menestyneet suomen kielessä vähintään yhtä hyvin kuin suomenkieliset lapset, vaikka joillakin on esiintynyt pieniä alkuhankaluuksia.

5 Inarista Uhtualle

Inarin kielipesätoiminta on toiminut mallina Vienan Karjalan Uhtualla. Siellä aloitettiin karjalankielinen kielipesätoiminta vuonna 2000, ja nyt kielipesätoiminnan piirissä on tai on ollut yhteensä kolmisenkymmentä lasta. Toiminta on sujunut hyvin ja muutanut karjalan kielen tilaa ja arvostusta Uhtualla. On suunniteltu, että toimintaa laajennettaisiin myös muille karjalaisalueille. Hankkeen koordinoinnista ja rahoituksesta on vastannut suomalainen kansalaisjärjestö Uhtua-seura ry. Olen itse toiminut hankkeen vetäjänä ja ainoana suomalaisena työntekijänä, eivätkä voimavarat ole toistaiseksi riittäneet hankkeen laajentamiseen. Uhtuan kielipesien varsinaisesta toiminnasta vastaavat paikalliset karjalaiset opettajat.

Uhtuan kielipesien kielellinen tulos poikkeaa toistaiseksi Inarin vastaavasta siinä, että suurin osa lapsista ei ole alkanut käyttää karjalan kieltä aktiivisesti, vaikka kaikki ovatkin saavuttaneet hyvän passiivisen taidon. Näin on siitä huolimatta, että suurimmalla osalla lapsista on karjalanpuhujia perheessään ja suvussaan ja teoriassa kielen käyttäminen kielipesän ulkopuolella ei olisi vaikeaa. Vain harvan inarinsaamen kielipesälapsen perheessä osataan inarinsaamea – monella ei ole yhtään inarinsaamenkielistä kontaktia kielipesän ulkopuolella. Sillä, kuinka hyvin lapsi omaksuu kielen kielipesässä, ei siis näyttäisi olevan paljon tekemistä kodin kieliympäristön kanssa.

Jonkin verran karjalan puhuminen on lisääntynyt Uhtuan kielipesälasten perheissä, mutta ei siinä määrin kuin hankkeen alkaessa toivoimme. Lähes joka perheessä toinen vanhemmista on venäjänkielinen, ja kaksikielinen perhe-elämä koetaan yleensä vaikeaksi. Suurimmaksi ongelmaksi on muodostunut asenteiden ja tottumusten muuttaminen. Tämä on tullut esille etenkin silloin, kun on etsitty keinoja, joilla karjalankielistä opetusta ja kommunikointia voitaisiin jatkaa lasten siirtyessä kouluun. Kova byrokratia, tiukat opetussuunnitelmat ja rahanpuute ovat toistaiseksi estäneet kaikki kouluopetukseen liittyvät suunnitelmat. Venäjänkielinen enemmistö ja Karjalan tasavalta eivät ole sanottavasti tukeneet karjalankielisen opetuksen kehittämistä. Osa kielipesälasten vanhemmistakin vieroksuu ajatusta siitä, että lapsia opetettaisiin jollain muulla kielellä kuin venäjäksi. Sen pelätään aiheuttavan ongelmia lapsen venäjän kielen oppimisessa ja sosiaalisessa elämässä.

6 Onnistuneen revitalisaation ainekset

Inarinsaamelaisten kielipesätoiminnasta näyttää tulleen menestystarina, niin kuin maoreillakin. Tähän mennessä Inarin kielipesässä on ollut yhteensä parikymmentä lasta, joiden voi katsoa kaksikielistyneen onnistuneesti. Samoin kuin maorien parissa, myös Inarissa kieltä oppivat lasten ohella jotkut vanhemmat. Inarin Saamelaisalueen koulutuskeskus on järjestänyt inarinsaamen kursseja, joille on kannustettu erityisesti kielipesälästen vanhempia. Yksilötason kielenvaihtoaakin on tapahtunut. Eräs kielikursseille osallistunut suomalainen äiti alkoi puhua inarinsaamea parivuotiaalle pojalleen, joka oli jo ennestään oppinut sitä inarinsaamelaiselta isoäidiltään. Kielipesään mennessään poika oli ensimmäinen inarinsaamea kotikielenä puhuva pikkulapsi pitkään aikaan. Nykyisin pojan kaksi pikkusiskoa ovat samoin kaksikielisiä ja perheen äiti on toiminut jopa inarinsaamen opettajana.

Tällaisten esimerkkien kautta paljastuu tekijä, jolla näyttäisi olevan merkittävä rooli inarinsaamen revitalisaatiossa: yhteisön suvaitsevaisuus. Voisi kuvitella, että hyvin pieneltä kieliyhteisöltä edellytetään päin vastoin tiettyä suvaitsemattomuutta ja eristäytymistä, jotta kieli säilyisi. Inarinsaamelaiset ovat kuitenkin toivottaneet tervetulleiksi jokaisen, joka on halunnut opiskella heidän kieltään ja tutustua heidän kulttuuriinsa – olipa hän saamelainen tai suomalainen. Ei ole nyrpistelyä nenää, jos joku osaa kieltä puutteellisesti, mutta silti puhuu sitä, vaan on kannustettu puhumaan ja oppimaan lisää. Ei ole laskettu saamelaisuusprosentteja ja määritelty, kuka on oikea inarinsaamelainen ja kuka ei. Monet inarinsaamelaiset ovat opetelleet kansansa kielen aikuisina ja alkaneet käyttää kieltä aktiivisesti työssään ja yksityiselämässään. Kieltä käytetään aina, kun se on mahdollista; niinpä esimerkiksi Anarškielä servin kokouksissa pyritään aina puhumaan saamea. Ne, jotka eivät osaa kovin paljon, oppivat samalla lisää.

Uhanalaisen kielen revitalisaation onnistuminen edellyttää vähemmistön jäsenten tietoisuuden heräämistä. Yhteisön jäsenten on sisäistettävä, että positiiviset asenteet eivät yksin säilytä kieltä, vaan asenteiden on näytävä todellisessa kielenvalinnassa. Tarvitaan yhteisön jäsenten henkilökohtaista ponnistelua sen sijaan, että vastuu sysättäisiin milloin minkäkin tahon käsiin. Tätä prosessia on nimitetty ideologiseksi selkiyttämiseksi (engl. *ideological clarification*). (Huss 1999: 29, 189 ja siinä mainittu kirjallisuus.) Tutkimus, jota olen tehnyt Uhtualla ja Inarissa, osoittaa, että inarinsaamelaisten yhteisössä ideologinen selkiyttäminen on käynnissä ja tuottaa tulosta. Käänteistä kielenvaihtoa suomesta inarinsaameen tapahtuu sekä yksilö- että yhteisötasolla, ja revitalisaatio on levinnyt aktivistien ydinjoukosta myös ”tavallisen kansan” pariin. Karjalassa ideologisen selkiyttämisen prosessi on vasta alussa, mikä on luonnollista, koska revitalisaatio ja ylipäänsä avoin keskustelu kielen tilasta on ollut mahdollista vasta vähän aikaa.

Tällä hetkellä inarinsaamen tila ja tulevaisuudennäkymät ovat varsin toisenlaisia kuin kielipesähankkeen käynnistyessä vuonna 1997. Seitsemässä vuodessa inarinsaame on noussut erittäin uhanalaisesta kielestä nuorimman sukupolven opetus- ja käyttökieleksi. Kielipesätoiminnan jatkuminen riippuu rahasta, jota tähän asti on riittänyt juuri ja juuri. Suomen Kulttuurirahaston tuella selvittiin viisi ensimmäistä vuotta, mutta nyt on keksittävä muita lähteitä. Tulevaisuus näyttää, miten Suomen valtio ja Euroopan unioni osallistuvat inarinsaamelaisten pyrkimyksiin oman kielensä ja kansansa säilyttämiseksi. Kielipesätoiminnan merkitys ja mahdollisuus uhanalaisten kielten revitalisaatiossa on osoittautunut kiistattomaksi ympäri maailmaa. Sitä, jos jotain, pitää tukea. Jos

lapset eivät opi kansansa kieltä, kaikki muut toimenpiteet kielen hyväksi ovat lopulta turhia.

Inarinsaamen kielen revitalisaatio voi olla rohkaiseva esimerkki maailman muille uhanalaisille kielivähemmistöille. Jos 300 puhujan kieli voi elpyä näin merkittävästi, toivoa täytyy olla muillakin. Monessa uhanalaista kieltä puhuvassa yhteisössä olisi tärkeää ymmärtää, että ei ole vaarallista, jos kieltä käytetään, vaikka sitä ei puhuta täydellisesti tai edes ymmärretä ihan jokaista sanaa. Vaarallista on se, jos kieltä ei käytetä. Kielen käyttämisestä on tehtävä itseisarvo ja kielenkäyttötilanteita on luotava, jos niitä ei itsestään siunaannu. Enemmistön taloudellinen tuki on yhteiskunnassamme välttämätön edellytys revitalisaation onnistumiselle, mutta vielä sitäkin välttämättömpää on kielenpuhujayhteisön omatoimisuus ja rohkeus.

Lähteet

- Huss, Leena 1999. *Reversing Language Shift in the Far North. Linguistic Revitalization in Northern Scandinavia and Finland*. Studia Uralica Upsaliensia 31. Uppsala: Uppsala University.
- King, Jeanette 2001. Te kohanga reo. Maori language revitalization. – Leanne Hinton & Ken Hale (toim.) *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, 119–128. San Diego: Academic Press.
- Morottaja, Matti 1991. Kulttuur – mii tot lii? – *Anarâš kesimáánu* 1991, 2.
- Olthuis, Marja-Liisa 2000. Inarinsaamen kielen vuosisadat. – *Virittäjä* 4/2000, 568–575.
- Olthuis, Marja-Liisa 2003. Uhanalaisen kielen elvytys: esimerkkinä inarinsaame. – *Virittäjä* 4/2003, 568–579.
- Pasanen, Annika 2003. *Kielipesä ja revitalisaatio. Karjalaisten ja inarinsaamelaisten kielipesätoiminta*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopiston suomalais-ugrilainen laitos.

KIRJOITTAJAT

Psykologian kandidaatti **Virginija Dzvonkaitė-Koivula** on jatko-opiskelija Tampereen yliopiston psykologian laitoksessa.

virginija.dzvonkaite-koivula@uta.fi

Filosofian tohtori **Sirje Hassinen** on tutkija ja suomen kielen kouluttaja Vantaan aikuisopistossa.

sirje.hassinen@vantaa.fi, sirje.hassinen@suomi24.fi

Filosofian maisteri **Sanna Iskanius** on tutkija Joensuun yliopiston Karjalan tutkimuslaitoksessa ja jatko-opiskelija Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskuksessa.

sanna.iskanius@joensuu.fi

Filosofian tohtori **Raija Kangassalo** on yliopistonlehtori Mälärinlaakson korkeakoulun Suomen kielen ja kulttuurin keskuksessa.

raija.kangassalo@mdh.se

Kasvatustieteiden maisteri **Anja Karhunen** on jatko-opiskelija Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa.

anja.karhunen@edu.hel.fi

Filosofian tohtori **Karita Mård** on tutkija Vaasan yliopiston pohjoismaisten kielten laitoksessa kielikylvyn ja monikielisyyden keskuksessa.

kma@uwasa.fi

Filosofian kandidaatti **Leena Niiranen** on tutkija ja opettaja (amanuensis) Finmarkun korkeakoulussa pedagogisten ja humanististen aineiden osastossa ja jatko-opiskelija Tromssan yliopistossa.

leena@hifm.no

Filosofian kandidaatti **Marjatta Norman** on tutkija ja opettaja (førsteamanuensis) Tromssan yliopiston humanistisessa tiedekunnassa.

marjatta.norman@hum.uit.no

Filosofian maisteri **Annika Pasanen** on assistentti Helsingin yliopiston suomalais-ugrilaisessa laitoksessa.

annika.pasanen@helsinki.fi

Magister artium **Kristiina Praakli** on jatko-opiskelija Tarton yliopiston viron kielen laitoksessa.

praakli@uni-mainz.de, kristiinapraakli@hotmail.com